ВВЕДЕНИЕ
В
ПСИХОЛОГИЮ

под общей редакцией
профессора
А. В. Петровского

*Рекомендовано
Государственным комитетом
Российской Федерации
по высшему образованию
в качестве учебника
для высшей школы*

Москва



1996

УДК 159.9
ББК 88я73
В 24

Авторами глав и разделов учебника выступили
доктора психологических наук:
А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко,
Т. П. Зинченко, М. Ю. Кондратьев, И. Б. Котова,
Н. С. Лейтес, В. С. Мухина, А. В. Петровский,
В. А. Петровский, Г. К. Середа, М. Г. Ярошевский;
кандидат психологических наук Л. А. Карпенко.
В работе над книгой принимала участие научный сотрудник
Психологического института РАО Е. Ю. Уварина

В 24 Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. - 496 с. - ISBN 5-7695-0084-0

В основу книги положен учебник «Общая психология», многократно переиздававшийся с 1970 по 1986 г. и переведенный на немецкий, финский, датский, китайский, испанский и многие другие языки. Учебник радикально переработан, дополнен новыми материалами, отвечающими современному уровню развития психологической науки.

При всей содержательности и полноте учебник сохраняет черты пропедевтики по отношению к последующим базовым и практико-ориентированным учебным дисциплинам. Фактически каждая глава этой книги является основой соответствующего учебного пособия не конкретной психологической дисциплине. Так, например, главы «Общение» и «Личность» являются своего рода преамбулой для курса (программы и учебника) «Социальная психология». Главы, посвященные познавательным процессам: «Память», «Восприятие», «Мышление», «Воображение», вводят в курс «Педагогическая психология» или «Психология обучения».

Учебник подготовлен в Психологическом институте РАО.

ISBN 5-7695-0084-0 ББК 88я73

Часть I
ПРЕДМЕТ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Глава 1
ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ

Слово «психология» появилось в XVI веке в западноевропейских текстах. Тогда языком учености была латынь. Составили же его из двух древнегреческих слов: «psyche» (душа) и «logia» (понимание, знание). В этих древнегреческих терминах осели смыслы, преобразованные двухтысячелетней работой великого множества умов. Постепенно слово «психолог» вошло в оборот повседневной жизни. В пушкинской «Сцене из "Фауста" Мефистофель говорит: «Я психолог... о, вот наука!»

Но в те времена психологии как отдельной науки еще не было. Психологами называли знатоков души, человеческих страстей и характеров. Научное же знание отличается от житейского тем, что оно, опираясь на силу абстракции и общечеловеческого опыта, открывает законы, которые правят миром. Для естественных наук это очевидно. Опора на изученные ими законы позволяет предвосхищать грядущие события - от нерукотворных солнечных затмений до эффектов контролируемых людьми ядерных взрывов.

Конечно, психологии по своим теоретическим достижениям и практике изменения жизни куда как далеко, например, до физики. Ее явления неизмеримо превосходят физические по сложности и возможности познания. Великий физик Эйнштейн, знакомясь с опытами великого психолога Пиаже, заметил, что

изучение физических проблем - это детская игра сравнительно с загадками детской игры.

Только к середине XIX века психология из разрозненных знаний стала самостоятельной наукой. Это вовсе не значит, что в предшествующие эпохи представления о психике (душе, сознании, поведении) были лишены признаков научности. Они прорезывались в недрах естествознания и философии, педагогики и медицины, в различных явлениях социальной практики.

Веками осознавались проблемы, изобретались гипотезы, строились концепции, готовившие почву для современной науки о психической организации человека. В,этом вечном поиске научно-психологическая мысль очерчивала грани своего предмета.

1. Античная психология

Некогда студенты шутили, советуя на экзамене по любому предмету на вопрос о том, кто его впервые изучал, смело отвечать: *«Аристотель»* (384—322 до н.э.). Этот древнегреческий философ и естествоиспытатель заложил первые камни в основание многих дисциплин. Его по праву следует считать также отцом психологии как науки. Им был написан первый курс общей психологии «О душе». Сначала он изложил историю вопроса, мнения своих предшественников и объяснил отношение к ним, а затем, используя их достижения и просчеты, предложил свои решения. Заметим, что касаясь предмета психологии, мы следуем в своем подходе к этому вопросу за Аристотелем.

Как бы высоко ни поднялась мысль Аристотеля, обессмертив его имя, невозможно сбрасывать со счетов поколения древнегреческих мудрецов, притом не только философов-теоретиков, но и испытателей природы, натуралистов, медиков. Их труды - это предгорья возвышающейся в веках вершины: учения Аристотеля о душе, которому предшествовали революционные события в истории представлений об окружающем мире.

Анимизм. Появление древних представлений об окружающем мире связано с анимизмом (от латан, «anima» - душа, дух) - верой в скрытый за видимыми вещами сонм духов (душ) как особых «агентов» или «призраков», которые покидают человеческое тело с последним дыханием, а по некоторым учениям (например, знаменитого философа и математика Пифагора), являясь бессмертными, вечно странствуют по телам животных и растений. Древние греки называли душу словом «псюхе». Оно и дало имя нашей науке.

В имени сохранились следы изначального понимания связи жизни с ее физической и органической основой (сравните русские слова: «душа, дух» и «дышать», «воздух»). Интересно, что уже

в ту древнейшую эпоху, говоря о душе («псюхе»), люди как бы соединяли в единый комплекс присущее внешней природе (воздух), организму (дыхание) и психике (в ее последующем понимании). Конечно, в своей житейской практике они все это прекрасно различали. Знакомясь с их мифами, нельзя не восхищаться тонкостью понимания стиля поведения своих богов, отличающихся коварством, мудростью, мстительностью, завистью и иными качествами, которыми наделял небожителей творец мифов - народ, познавший психологию в земной практике своего общения с ближними.

Мифологическая картина мира, где тела заселяются душами (их «двойниками» или призраками), а жизнь зависит от произвола богов, веками царила в общественном сознании.

Гилозоизм. Революцией в умах стал переход от анимизма к гилозоизму (от греч. слова «hyle», означающего вещество, материя и «zoe» - жизнь). Весь мир - универсум, космос мыслился отныне изначально живым. Границы между живым, неживым и психическим не проводилось. Все это рассматривалось как порождение единой первичной материи (праматерии), и, тем не менее, новое философское учение стало великим шагом на пути познания природы психического. Оно покончило с анимизмом (хотя он и после этого на протяжении столетий, вплоть до наших дней, находил множество приверженцев, считающих душу внешней для .тела сущностью). *Гилозоизм впервые поставил душу (психику) под общие законы естества*. Утверждался непреложный и для современной науки постулат об изначальной вовлеченности психических явлений в круговорот природы.

Гераклит и идея развития как закона (логоса). Гилозоисту Гераклиту космос явился в образе «вечно живого огня», а душа («психея») - в образе его искорки. Все сущее подвержено вечному изменению: «Наши тела и души текут как ручьи». Другой афоризм Гераклита гласил: «*Познай самого себя*». Но в устах философа это вовсе не означало, что познать себя - значит уйти вглубь собственных мыслей и переживаний, отвлекшись от всего внешнего. «По каким бы дорогам ни шел, не найдешь границ души, так глубок ее Логос», - учил Гераклит.

Этот термин «л о г о с», введенный Гераклитом, но применяемый поныне, приобрел великое множество смыслов. Но для него самого он означал закон, по которому «все течет», по которому явления переходят друг в друга. *Малый мир (микрокосм) отдельной души подобен макрокосму всего миропорядка*. Поэтому постигать себя (свою психею) - значит углубляться в закон (Логос), который придает вселенскому ходу вещей сотканную из противоречий и катаклизм динамическую гармонию.

После Гераклита (его называли «темным» из-за трудности понимания, и «плачущим», так как будущее человечества он считал еще страшнее настоящего) в запас средств, позволяющих читать «книгу природы» со смыслом, вошла *идея закономерного развития всего сущего*.

Демокрит и идея причинности. Учение Гераклита о том, что от закона (а не от произвола богов - властителей неба и земли) зависит ход вещей, перешло к Демокриту. Сами боги, в его изображении, - ничто иное как сферические скопления огненных атомов. Человек также создан из различного сорта атомов. Самые подвижные из них - атомы огня. Они образуют душу.

Единым и для души и для космоса он признал закон, согласно которому нет беспричинных явлений, но все они - неотвратимый результат столкновения непрерывно движущихся атомов. Случайными кажутся события, причины которых мы не знаем.

Демокрит говорил, что хотя бы одно причинное объяснение вещей предпочтет царской власти над персами. (Персия была тогда сказочно богатой страной,) Впоследствии принцип причинности назвали д е т е р м и н и з м о м . И мы увидим, как именно благодаря ему добывалось крупица за крупицей научное знание о психике.

Гиппократ и учение о темпераментах. Демокрит дружил со знаменитым медиком Гиппократом. Для медика важно было знать устройство живого организма, причины, от которых зависят здоровье и болезнь. Такой причиной Гиппократ считал пропорцию, в которой смешаны в организме различные «соки» (кровь, желчь, слизь). Пропорция в смеси была названа темпераментом. С именем Гиппократа связывают дошедшие до наших дней названия четырех темпераментов: *сангвинический* (преобладает кровь), *холерический* (желтая желчь), *меланхолический* (черная желчь), *флегматический* (слизь). Для будущей психологии этот объяснительный принцип при всей его наивности имел важное значение. Недаром названия темпераментов сохранились поныне. Во-первых, на передний план ставилась гипотеза, согласно которой все бесчисленные различия между людьми можно уместить в несколько общих картин поведения. Тем самым Гиппократ положил начало научной типологии, без которой не возникли бы современные учения об индивидуальных различиях между людьми. Во-вторых, источник и причину различий Гиппократ искал внутри организма. *Душевные качества ставились в зависимость от телесных*.

О роли нервной системы в ту эпоху еще не знали. Поэтому типология являлась, говоря нынешним языком, г у м о р а л ь н о й (от латин. «humor» - жидкость). Следует, впрочем, заме-

тить, что в новейших теориях признается теснейшая связь между нервными процессами и жидкими средами организма, его гормонами (греческое слово, означающее то, что возбуждает). Отныне и медики, и психологи говорят о *единой нейрогуморальной регуляции поведения*.

Анаксагор и идея организации. Афинский философ Анаксагор не принял ни гераклитово воззрение на мир как огненный поток, ни демокритову картину атомных вихрей. Считая природу состоящей из множества мельчайших частиц, он *искал в ней начало, благодаря которому из беспорядочного скопления и движения этих частиц возникают целостные вещи*. Из хаоса - организованный космос. Он признал таким началом «тончайшую вещь», которой дал имя «нус» (разум). От того, какова степень его представленности в различных телах, зависит их совершенство. Однако «человек, — говорил Анаксагор, - является самым разумным из животных вследствие того, что имеет руки». Выходило, что не разум, а телесная организация человека определяет его. преимущества.

Таким образом, все три принципа, утвержденные Гераклитом, Демокритом, Анаксагором создавали главный жизненный нерв будущего научного способа осмысления мира, в том числе и научного познания психических явлений. Какими бы извилистыми путями ни шло это познание в последующие века, оно имело своими регуляторами *три идеи: закономерного развития, причинности и организации (системности)*. Открытые древнегреческим умом две с половиной тысячи лет назад объяснительные принципы стали на все времена основой объяснения душевных явлений.

Софисты: поворот от природы к человеку. Новую особенность этих явлений открыла деятельность философов, названных софистами («учителями мудрости»). Их интересовала не природа с ее независящими от человека законами, но *сам человек, которого софист Протагор назвал «мерой всех вещей»*. Впоследствии софистами стали называть лжемудрецов, которые с помощью различных уловок выдают мнимые доказательства за истинные. Но в истории психологического познания деятельность софистов открыла новый объект: отношения между людьми, которые объяснялись с помощью средств, призванных доказать и внушить любое положение, независимо от его достоверности.

В связи с этим детальному обсуждению были подвергнуты приемы логических рассуждений, строение речи, характер отношений между словом, мыслью и воспринимаемыми предметами. Как можно что-либо передать посредством языка, спрашивал софист Горгий, если его звуки ничего общего не имеют с обозначаемыми ими вещами? И это не софизм в смысле

логического ухищрения, а реальная проблема. Она, как и другие вопросы, обсуждавшиеся софистами, подготавливала развитие нового направления в понимании души. Были оставлены поиски ее природной «материи» (огненной, атомной и др.). На передний план выступили *речь и мышление,* как средство манипулирования людьми.

Из представлений о душе исчезали признаки ее подчиненности строгим законам и неотвратимым причинам, действующим в физической природе. Язык и мысль лишены подобной неотвратимости. Они полны условностей и зависимости от человеческих интересов и пристрастий. Тем самым, действия души приобретали зыбкость и неопределенность. Возвратить им прочность и надежность, но коренящиеся не в вечных законах мироздания, а в ее собственном внутреннем устройстве, стремился Сократ.

Сократ и новое понятие о душе. Об этом философе, ставшем на все века идеалом бескорыстия, честности и независимости мысли, мы знаем со слов его учеников. Сам же он никогда ничего не писал и считал себя не учителем мудрости, а человеком, пробуждающим у других стремление к истине путем особой техники диалога, своеобразие которого стали впоследствии называть сократическим методом. Подбирая определенные вопросы, Сократ помогал собеседнику «родить» ясное и отчетливое знание. Он любил говорить, что продолжает в области логики и нравственности дело своей матери - повивальной бабки.

Уже знакомая нам формула Гераклита «познай самого себя» означала у Сократа обращенность не ко вселенскому закону (Логосу), *но ко внутреннему миру субъекта, его убеждениям и ценностям, его умению действовать как разумному существу согласно пониманию лучшего.

Сократ был мастером устного общения. С каждым встречным человеком он затевал беседу с целью заставить его задуматься о своих беспечно применяемых понятиях. Впоследствии стали говорить, что тем самым он стал *пионером психотерапии,* цель которой с помощью слова обнажить то, что скрыто за покровом сознания. В его методике таились идеи, сыгравшие через много столетий ключевую роль в психологических исследованиях мышления. Во-первых, работа мысли ставилась в зависимость от задачи, создающей препятствие в ее привычном течении. Именно с такой задачей сталкивали вопросы, которые Сократ обрушивал на своего собеседника, вынуждая его тем самым задуматься в поисках ответа. Во-вторых, работа ума изначально носила характер диалога. Оба признака: *а) детерминирующая тенденция, создаваемая задачей, и б) диалогизм, предполагающий, что познание*

изначально социально, поскольку коренится в общении субъектов, — стали в XX веке главными ориентирами экспериментальной психологии мышления.

После Сократа, в центре интересов которого выступила умственная деятельность индивидуального субъекта (ее продукты и ценности), понятие о душе наполнилось новым предметным содержанием. Его составляли совершенно особые реалии, которых физическая природа не знает. Мир этих реалий стал сердцевиной философии главного ученика Сократа Платона.

Платон: душа как созерцательница идей. Он создал в Афинах свой научно-учебный центр, названный Академией, у входа в которую было написано: «Не знающий геометрии, да не войдет сюда».

Геометрические фигуры, общие понятия, математические формулы, логические конструкции являли собой умопостигаемые объекты, наделенные, в отличие от калейдоскопа чувственных впечатлений, незыблемостью и обязательностью для любого индивидуального ума. Возведя эти объекты в особую действительность, Платон увидел в них сферу вечных идеальных форм, скрытых за небосводом в образе царства идей.

Все чувственно-воспринимаемое, начиная от неподвижных звезд до непосредственно ощущаемых предметов - это лишь затемненные идеи, их несовершенные слабые копии. Утверждая принцип первичности сверхпрочных общих идей по отношению ко всему происходящему в тленном телесном мире, *Платон стал родоначальником философии идеализма*.

Каким же образом осевшая в бренной плоти душа приобщается к вечным идеям? Всякое знание, согласно Платону, - есть воспоминание. Душа вспоминает (для этого требуются специальные усилия) то, что ей довелось созерцать до своего земного рождения.

Открытие внутренней речи как диалога. Опираясь на опыт Сократа, доказавшего нераздельность мышления и общения (диалога), Платон сделал следующий шаг. Он под новым углом зрения оценил процесс мышления, не получающий выражения в сократовом внешнем диалоге. В этом случае, по мнению Платона, его сменяет диалог внутренний. «Душа, - размышляя, ничего иного не делает, как разговаривает, спрашивая сама себя, отвечая, утверждая и отрицая».

Феномен, описанный Платоном, известен современной психологии как внутренняя речь, а процесс ее порождения из речи внешней (социальной) получил имя «и н т е р и о р и з а ц и и» (от латин. «interior» — внутренний).

У самого Платона нет этих терминов. Тем не менее перед

нами феномен, прочно вошедший в состав нынешнего научного знания об умственном устройстве человека.

Личность как конфликтующая структура. Дальнейшее развитие понятия о душе шло путем выщеления в ней различных «частей» и функций. У Платона их разграничение приняло этический смысл. Это пояснял платоновский миф о вознице, правящем колесницей, в которую впряжены два коня: дикий, рвущийся идти собственным путем любой ценой, и породистый, благородный, поддающийся управлению. Возница символизировал разумную часть души, кони - два типа мотивов: низшие и высшие побуждения. Разум, призванный согласовать эти два мотива, испытывает, согласно Платону, большие трудности из-за несовместимости низменных и благородных влечений.

В сферу изучения души вводились такие важнейшие аспекты как *конфликт мотивов,* имеющих различную нравственную ценность, и роль разума в его преодолении. Через много столетий *версия о взаимодействии трех компонентов,* образующих личность как динамическую, раздираемую конфликтами и полную противоречий организацию, *оживет в психоанализе Фрейда.*

Природа, культура и организм. Знание о душе - от его первых зачатков на античной почве до современных систем - росло в зависимости от уровня знаний о внешней природе, с одной стороны, и от общения с ценностями культуры - с другой.

Философы до Сократа, размышляя о психических явлениях, ориентировались на природу. Они искали в качестве эквивалента этих явлений одну из ее стихий, образующих единый мир, которым правят естественные законы. Великая взрывная сила этого направления мысли в том, что оно нанесло сокрушительный удар по древней вере в душу как особый двойник тела.

После софистов и Сократа в объяснениях души наметился поворот к пониманию ее деятельности как феномена культуры. Ибо входящие в состав души абстрактные понятия и нравственные идеалы невыводимы из вещества природы. Они - порождения духовной культуры.

Для обеих ориентации - и на природу, и на культуру - душа выступала как внешняя по отношению к организму реалия, либо вещественная (огонь, воздух и др.), либо бесплотная (средоточие понятий, общезначимых норм и др.). Шла ли речь об атомах (Демокрит) или об идеальных формах (Платон) - предполагалось, что и одно, и другое заносится в организм извне, со стороны.

Аристотель: душа как форма тела. Аристотель преодолел этот способ мышления, открыв новую эпоху в *понимании души как предмета психологического знания.* Не физические тела и не бестелесные идеи стали для него источником этого знания, но орга-

низм, где телесное и духовное образуют нераздельную целостность. Тем самым было покончено и с наивным анимистическим дуализмом, и с изощренным дуализмом Платона. *Душа, — по Аристотелю, — это не самостоятельная сущность, а форма, способ организации живого тела.*

Аристотель был сыном медика при македонском царе и сам готовился к медицинской профессии. Семнадцатилетним юнцом пришел он в Афины к шестидесятилетнему Платону и ряд лет занимался в его Академии, с которой в дальнейшем порвал. Известная фреска Рафаэля «Афинская школа» изображает Платона указывающим рукой на небо, Аристотеля - на землю. В этих образах запечатлено различие в ориентациях двух великих мыслителей. По Аристотелю идейное богатство мира скрыто в чувственно воспринимаемых земных вещах и раскрывается в прямом, опирающемся на опыт, общении с ними.

Аристотель создал свою школу на окраине Афин, названную Ликеем (по этому названию в дальнейшем словом «лицей» стали называть привилегированные учебные заведения). Это была крытая галерея, где Аристотель, обычно прогуливаясь, вел занятия. «Правильно думают те, - говорил Аристотель своим ученикам, - кому представляется, что душа не может существовать без тела и не является телом».

Кто же имелся в виду под теми, кто «правильно думают»?

Очевидно, что не натурфилософы, для которых душа - это тончайшее тело. Но и не Платон, считавший душу паломницей, странствующей по телам и другим мирам. Решительный итог размышлений Аристотеля: *«Душу от тела отделить нельзя»,* — сразу делал бессмысленными все вопросы, стоявшие в центре учения Платона о прошлом и будущем души.

Выходит, что упоминая о тех, кто «правильно думает», Аристотель имел в виду собственное понимание, согласно которому переживает, мыслит, учится не душа, а целостный организм. «Сказать, что душа гневается, - писал он, - равносильно тому, как если бы кто сказал, что душа занимается тканьем или постройкой дома».

Биологический опыт и изменение объяснительных принципов психологии. Аристотель был и философ и исследователь природы. Одно время он обучал наукам юношу Александра Македонского, который впоследствии приказал отправлять своему старому учителю образцы растений и животных из завоеванных стран. Накапливалось огромное количество фактов - сравнительно-анатомических, зоологических, эмбриологических и других, богатство которых стало опытной основой наблюдений и анализа поведения живых существ.

Психологическое учение Аристотеля строилось на обобщении **биологических фактов. Вместе с тем,** *это обобщение привело к преобразованию главных объяснительных принципов психологии:* ***организации*** *(системности),* ***развития*** *и* ***причинности*****.**

Организация живого (системно-функциональный подход). Уже сам термин «организм» требует рассматривать его под углом зрения организации, то есть упорядоченности целого, которое подчиняет себе свои части во имя решения каких-либо задач. Устройство этого целого и его работа (функция) нераздельны. «Если бы глаз был живым существом, его душой было бы зрение», - говорил Аристотель.

Душа организма - это его функция, работа. Трактуя организм как систему, Аристотель выделял в ней *различные уровни способностей к деятельности*.

Понятие о способности, введенное Аристотелем, было важным новшеством, навсегда вошедшим в основной фонд психологических знаний. Оно разделяло возможности организма (заложенный в нем психологический ресурс) и его реализацию на деле. При этом намечалась схема иерархии способностей как функций души: а) *вегетативная* (она имеется **и** у растений); б) *чувственно-двигательная* (у животных и человека); в) *разумная* (присущая только человеку). Функции души становились уровнями ее развития.

Закономерность развития. Тем самым, в психологию вводилась в качестве важнейшего объяснительного принципа *идея развития*. Функции души располагались в виде «лестницы форм», где из низшей и на ее основе возникает функция более высокого уровня. (Вслед за вегетативной (растительной) формируется способность ощущать, из которой развивается способность мыслить.)

При этом каждый человек при его превращении из младенца в зрелое существо проходит те ступени, которые преодолел за свою историю весь органический мир. (Впоследствии это было названо биогенетическим законом.)

Различие между чувственным восприятием и мышлением было одной из первых психологических истин, открытых древними. Аристотель, следуя принципу развития, стремился найти звенья, ведущие от одной ступени к другой. В этих поисках он открыл особую область психических образов, которые возникают без прямого воздействия вещей на органы чувств.

Сейчас их принято называть *представлениями памяти и воображения*. (Аристотель говорил о фантазии.) Эти образы подчинены опять-таки открытому Аристотелем *механизму ассоциации* — связи представлений. Объясняя развитие характера, он утверждал, что человек становится тем, что он есть, совершая те или иные поступки.

Учение о формирование характера в реальных поступках, которые у людей как существ «политических» всегда предполагают нравственное отношение к другим, ставило психическое развитие человека в причинную, закономерную зависимость от его деятельности.

Понятие о конечной причине. Изучение органического мира побудило Аристотеля придать новый импульс главному нерву аппарата научного объяснения - принципу причинности (детерминизма). Вспомним, что Демокрит хотя бы одно причинное объяснение считал стоящим всего персидского царства. Но для него образцом служило столкновение, соударение материальных частиц - атомов. Аристотель же наряду с этим типом причинности выделяет другие. Среди них - *целевую причину или «то, ради чего совершается действие».*

Конечный результат процесса (цель) заранее воздействует на его ход. *Психическая жизнь в данный момент зависит не только от прошлого, но и от потребного будущего.* Это было новым словом в понимании ее причин (детерминации). Итак, Аристотель преобразовал ключевые объяснительные принципы психологии: системности, развития, детерминизма.

Аристотелем было открыто и изучено множество конкретных психических явлений. Но так называемых «чистых фактов» в науке нет. Любой ее факт по разному видится в зависимости от теоретического угла зрения, от тех категорий и объяснительных схем, которыми вооружен исследовательский ум. Обогатив эти принципы, *Аристотель представил совершенно новую, сравнительно с предшественниками, картину устройства, функций и развития души как формы тела.*

* * *

Мир культуры создал три «органа» постижения человека и его души: религию, искусство и науку. Религия строится на мифе, искусство - художественном образе, наука - на организуемом и контролируемом логической мыслью опыте. Люди античной эпохи, обогащенные многовековым опытом человекопознания, в котором черпались как представления о характере и поведении богов, так и образы героев их эпоса и трагедий, осваивали этот опыт сквозь «магический кристалл» рационального объяснения природы вещей - земных и небесных. Из этих семян росло разветвленное древо психологии как науки.

О ценности науки судят по ее открытиям. На первый взгляд летопись открытий, которыми способна гордиться античная психология, немногословна.

Одним из первых стало открытие Алкмеоном того, что органом души является головной мозг. Если отвлечься от исторического контекста, это выглядит невеликой мудростью. Стоит, однако, напомнить, что через двести лет после этого великий Аристотель считал мозг своего рода «холодильником» для крови, а душу со всеми ее способностями воспринимать мир и мыслить помещал в сердце, чтобы по достоинству оценить нетривиальность алкмеонова вывода. Тем более, если учесть, что он не был умозрительной догадкой, но вытекал из медицинских наблюдений и экспериментов.

Конечно, в те времена возможности экспериментировать над человеческим организмом в том смысле, какой ныне принят, были ничтожны. Сохранились сведения, что ставились опыты над приговоренными к казни, над гладиаторами и т.п. Нельзя, однако, упускать из виду, что античные медики, врачуя людей и невольно изменяя их психические состояния, передавали от поколения к поколению сведения о результатах своих действий, об индивидуальных различиях. Не случайно, учение о темпераментах пришло в научную психологию из медицинских школ Гиппократа и Галена.

Не меньшее значение, чем опыт медицины, имели другие формы практики - политическая, юридическая, педагогическая. Изучение приемов убеждения, внушения, победы в словесном поединке, ставшее главной заботой софистов, превратило в объект экспериментирования логический и грамматический строй речи. В практике общения Сократ открыл (проигнорированный возникшей в XX веке экспериментальной психологией мышления) его изначальный диалогизм, а сократов ученик Платон - внутреннюю речь как интериоризованный диалог. Ему же принадлежит столь близкая сердцу современного психотерапевта модель личности как динамической системы мотивов, разрывающих ее в неизбывном конфликте.

Открытие множества психологических феноменов связано с именем Аристотеля (механизм ассоциаций по смежности, сходству и контрасту, открытие образов памяти и воображения, различий между теоретическим и практическим интеллектом и др.).

Стало быть, сколь скудной ни была эмпирическая ткань психологической мысли античности, без нее эта мысль не могла «зачать» традицию, приведшую к современной науке. Но никакое богатство реальных фактов не может обрести достоинство научного безотносительно к умопостигаемой логике их анализа и объяснения. Эта логика строится соответственно проблемной ситуации, задаваемой развитием теоретической мысли. В области психологии античность прославлена великими теоретическими

успехами. К ним относятся не только открытие фактов, построение новаторских моделей и объяснительных схем. Были выявлены проблемы, веками направляющие развитие наук о человеке.

Каким образом интегрируются в нем телесное и духовное, мышление и общение, личностное и социокультурное, мотивационное и интеллектуальное, разумное и иррациональное и многое другое, присущее его бытию в мире? Над этими загадками бился ум античных мудрецов и испытателей природы, поднявших на неведанную дотоле высоту культуру теоретической мысли, которая, преобразуя данные опыта, срывала покров истины с видимостей здравого смысла и религиозно-мифологических образов.

В известном пушкинском стихе «Движение», описывая спор отрицавшего движение софиста Зенона с киником Диогеном, великий поэт занял сторону первого. «Движенья нет, - сказал мудрец брадатый. Другой смолчал и стал пред ним ходить. Сильнее бы не мог он возразить; Хвалили все ответ замысловатый. Но, господа, забавный случай сей другой пример на память мне приводит: ведь каждый день пред нами Солнце ходит. Однако ж прав упрямый Галилей».

О чем здесь идет речь? Софист Зенон в своей известной апории «стадия» указал на проблему, касающуюся противоречий между самоочевидным фактом движения и возникающей при этом теоретической трудностью (прежде чем пройти стадию (мера длины) требуется пройти ее половину, но прежде этого надо пройти половину половины и т.д.), т.е. невозможно коснуться бесконечного количества точек в конечное время).

Опровергая эту апорию эмпирически и молча (т.е. отказываясь от объяснений), Диоген игнорировал зенонов запрос на ее логическое решение. Пушкин же выступил на стороне Зенона, напомнив об «упрямом Галилее», благодаря которому за видимой, обманчивой картиной мира открылась реальная, истинная.

Наглядны эти уроки и для построения научной «картины души». Ее достоверность росла со способностью теоретической мысли постичь, изучая самоочевидность психологических фактов, их сокрытые связи и причины. Смена представлений о душе отражает полную драматических коллизий работу этой мысли. Только история ее работы раскрывает различные уровни постижения психической реальности, неразличимые за одним и тем же термином «душа», давшим имя нашей науке.

* * *

С крушением античного мира в Западной Европе господствующей идеологией феодального общества становится религия. Она культи-

вировала презрение ко всякому знанию, основанному на опыте и рациональном анализе, внушала веру в непогрешимость церковных догматов и греховность самостоятельного, отличного от предписанного церковными книгами, понимания устройства и предназначения человеческой души.

Учение Аристотеля было опасно для диктатуры церкви. Его главная формула, согласно которой «душу от тела отделить нельзя», сразу же делала бессмысленными все вопросы о воскрешении, воздаянии, умерщвлении плоти и др. Сперва католическая-церковь запретила Аристотеля, а затем стала «осваивать» его идеи, превратив в столпа богословия.

Эту задачу успешнее всего решил богослов XIII века Фома Аквинский, учение которого было канонизировано как истинно католическая философия и психология, получившая название томизма (в наши дни модернизированного под именем неотомизма).

На свет явился «Аристотель с тонзурой»[1], в книгах которого все разработанные им понятия (душа, способности, образы, ассоциации, аффекты и др.) как и все его объяснения психических фактов (их организации, развития, детерминации), были внедрены в совершенно другую систему идей. Тем самым неаристотелевским оказался и предмет психологии.

Именно это направление убило в Аристотеле все живое, в том числе и его полное жизни учение о душе.

2. Психологическая мысль Нового времени

Новую эпоху в развитии мировой психологической мысли открыли концепции, вдохновленные великим триумфом механики, ставшей «царицей наук». Ее понятия и объяснительные принципы создали сперва геометро-механическую (Галилей), и затем - динамическую (Ньютон) картину природы. В нее вписывалось и такое физическое тело как организм с его психическими свойствами.

Первый набросок психологической теории, ориентированной на геометрию и новую механику, принадлежал французскому математику, естествоиспытателю и философу Рене Декарту. Он изобрел теоретическую модель организма как автомата - системы, которая работает механически. Тем самым, живое тело, которое во всей прежней истории знаний рассматривалось как одушевленное, т.е. одаренное и управляемое душой, освобождалось от ее влияния и вмешательства.

[1] *Тонзура* — выбритое место на макушке, - знак принадлежности к католическому духовенству.

Отныне различие между неорганическими и органическими телами объяснялось по критерию отнесенности последних к объектам, действующим по типу простых технических устройств.

В век, когда эти устройства со все большей определенностью утверждались в общественном производстве, принцип их действия запечатлевала и далекая от этого производства научная мысль, объясняя по их образу и подобию функции организма.

Первым большим достижением в этом плане стало *открытие Гарвеем кровообращения.* Сердце представилось как своего рода помпа, перекачивающая жидкость (для чего не требуется участия души).

Открытие рефлекса. Второе достижение принадлежало Декарту. Он ввел понятие о рефлексе, ставшее фундаментальным для физиологии и психологии. Если Гарвей устранил душу из круга регуляторов внутренних органов, то Декарт отважился покончить с ней на уровне внешней, обращенной к окружающей среде, работы всего организма. Именно поэтому через три столетия И.П. Павлов, следуя этой стратегии, распорядился поставить бюст Декарта у дверей своей лаборатории. Мы вновь сталкиваемся с принципиальным для понимания прогресса научного знания вопросом о соотношении теории и опыта (эмпирии).

Достоверное знание об устройстве нервной системы и ее отправлениях было в те времена ничтожно. Декарту эта система виделась в форме «трубок», по которым проносятся легкие воздухообразные частицы. (Он называл их «животными духами».)

Декартова схема рефлекса полагала, что внешний импульс приводит эти «духи» в движение, занося их в мозг, откуда они автоматически отражаются к мышцам. Горячий предмет, обжигая руку, вынуждает ее отдернуть. Происходит реакция, подобная отражению светового луча от поверхности. Появившийся после Декарта термин «рефлекс» и означал отражение.

Реакция мышц - неотъемлемый компонент поведения. Поэтому *декартова схема,* несмотря на ее умозрительный характер, относится к разряду великих открытий. Она *открыла рефлекторную природу поведения, объяснив его без обращения к душе как движущей телом силе.*

Декарт надеялся, что со временем не только простые движения (такие, как защитную реакцию руки на огонь или зрачка на свет), но и самые сложные удастся объяснить открытой им физиологической механикой. Например, поведение собаки на охоте. «Когда собака видит куропатку, она, естественно, бросается к ней, а когда слышит ружейный выстрел, звук его, естественно, побуждает ее. убегать. Но тем не менее, легавых собак обыкно-

венно приучают к тому, что вид куропатки заставляет их остановиться, а звук выстрела - подбегать к куропатке». Такую перестройку поведения Декарт предусмотрел в своей схеме устройства телесного механизма, который, в отличие от обычных автоматов, выступил как обучающаяся система.

Она действует по своим законам и «механическим» причинам, знание которых позволит людям властвовать над собой. «Так как при некотором старании можно изменить движения мозга у животных, лишенных разума, то очевидно, что это еще лучше можно сделать у людей, и что люди даже со слабой душой могли бы приобрести исключительно неограниченную власть над своими страстями».

Не усилие духа, а перестройка тела на основе строго причинных законов его механики обеспечит человеку власть над собственной природой, подобно тому как эти законы могут сделать его властелином внешней природы.

Страсти души. Одно из важных для психологии сочинений Декарта называлось «Страсти души». Этот оборот следует пояснить, так как и слово «страсть», и слово «душа» наделены у Декарта особыми смыслами. Под «страстями» подразумевались не сильные и длительные чувства, а «страдательные состояния души», - все, что она испытывает, когда мозг сотрясают «животные духи» (прообраз нервных импульсов), которые приносятся туда по нервным «трубкам».

Иначе говоря, не только такие мышечные реакции как рефлексы, но и различные психические состояния возникают автоматически, производятся телом, а не душой. Декарт набросал проект «машины тела», к функциям которой относятся: «восприятие, запечатление идей, удержание идей в памяти, внутренние стремления... Я желаю, чтобы вы рассуждали так, что эти функции происходят в этой машине в силу расположения ее органов: они совершаются не более и не менее как движения часов или другого автомата».

От **души к сознанию.** Веками до Декарта вся деятельность по восприятию и обработке психического «материала» считалась производимой особым агентом, черпающим свою энергию за пределами вещного, земного мира (душой). Теперь же доказывалось, что телесное устройство и без нее способно успешно справляться с этой задачей. Не становилась ли душа в таком случае «безработной»?

Декарт не только не лишает ее прежней царственной роли во вселенной, но возводит в степень субстанции (сущности, которая не зависит ни от чего другого), стало быть, равноправной великой субстанции природы.

Душе предназначено иметь самое прямое и достоверное, какое только может быть, знание субъекта о собственных актах и состояниях, незримых ни для кого другого. Душа определялась по единственному признаку - непосредственной осознаваемости своих явлений, которые в отличие от явлений природы лишены протяженности.

Тем самым, *произошел поворот в понятии о «душе», ставшем опорным для следующей главы в истории построения предмета психологии, Отныне этим предметом становится сознание*.

По Декарту началом всех начал в философии и науке является сомнение. Следует сомневаться во всем - естественном и сверхъестественном. Однако никакой скепсис не устоит перед суждением: «Я мыслю». А из этого неумолимо следует, что существует и носитель этого суждения - мыслящий субъект. Отсюда знаменитый декартов афоризм «cogito ergo sum» *{мыслю - следовательно существую)*. Поскольку же мышление - единственный атрибут души, она всегда мыслит, всегда знает о своих психических содержаниях, зримых изнутри. (Бессознательной психики не существует.) В дальнейшем это «внутреннее зрение» стали называть интроспекцией (видением внутрипсихических «объектов» - образов, умственных действий, волевых актов и других переживаний), а декартову концепцию сознания - интроспективной.

Впрочем, как в случае с душой, понятие о которой претерпело сложнейшую эволюцию, понятие о сознании, как мы увидим, меняло свой облик. Однако прежде чем это произошло, оно должно было быть изобретено.

Психофизическое взаимодействие. Признав, что машина тела и занятое собственными мыслями (идеями) и хотениями сознание - это две независимые друг от друга сущности (субстанции), Декарт столкнулся с необходимостью объяснить, как же они сосуществуют в целостном человеке? Решение, которое он предложил, было названо психофизическим взаимодействием. Тело влияет на душу, пробуждая в ней «страдательные состояния» (страсти) в виде чувственных восприятий, эмоций и т.п. Душа, обладая мышлением и волей, воздействует на тело, понуждая эту «машину» работать и изменять свой ход. Декарт искал в организме орган, где бы эти две несовместимые субстанции все же могли общаться. Он предложил считать таким органом одну из желез внутренней секреции - «шишковидную» (эпифиз). Это эмпирическое «открытие» никто всерьез не принял.

Однако теоретический вопрос о взаимодействии «души и тела», в декартовой постановке, поглотил интеллектуальную энергию множества умов.

Механодетерминизм. Понимание предмета психологии зависит, как говорилось, от направляющих исследовательский ум объяснительных принципов, таких как причинность (детерминизм), системность, развитие. Все они, сравнительно с античностью, претерпели коренные изменения. В этом решающую роль сыграло внедрение в психологическое мышление образа конструкции, созданной руками человека, - машины.

Все прежние попытки освоить эти принципы сложились в наблюдениях и изучении нерукотворной природы, включая жизнедеятельность организма. Отныне посредником между природой и познающим ее субъектом выступила независимая от этого субъекта, внешняя и по отношению к нему и по отношению к природным телам искусственная конструкция.

Очевидно, что она является, во-первых, системным устройством, во-вторых, работает неотвратимо (закономерно) по заложенной в ней жесткой схеме, в-третьих, эффект ее работы - это конечное звено цепи, компоненты которой сменяют друг друга с железной последовательностью.

Создание искусственных объектов, деятельность которых причинно объяснима из их собственной организации, внедряло в теоретическое мышление особую форму детерминизма - механическую (по типу автомата) схему причинности или механодетерминизм.

Освобождение живого тела от души было поворотным событием в научных поисках реальных причин всего, что совершается в живых системах, в том числе возникающих в них психических эффектов (ощущений, восприятий, эмоций). Но с этим у Декарта был сопряжен другой поворот: *не только тело освобождалось от души, но и душа (психика) в ее высших проявлениях освобождалась от тела*. Тело может только двигаться, душа - только мыслить.

Принцип работы тела - рефлекс. Принцип работы души - рефлексия (от лат, «обращение назад»). В первом случае мозг отражает внешние толчки. Во втором - сознание отражает собственные мысли.

Через всю историю психологии проходит контроверза души и тела. Декарт, подобно множеству своих предшественников (от древних анимистов, Пифагора и Платона), их противопоставил. Но им была создана новая форма дуализма. Оба члена отношения - и тело, и душа - приобрели содержание, неведомое прежним эпохам.

Попытки справиться с декартовым дуализмом предприняла когорта великих мыслителей XVII века. Их искания имели один вектор - утвердить единство мироздания, покончив с разрывом телесного и духовного, природы и сознания.

«Этика» Спинозы. Одним из первых оппонентов Декарта выступил Спиноза. Он учил, что имеется единая, вечная субстанция - Бог или Природа, - с бесконечным множеством атрибутов (неотъемлемых свойств). Из них нашему ограниченному разумению открыты только два атрибута - протяженность и мышление. Из этого явствовало, что бессмысленно представлять человека по-декартовски как место встречи двух субстанций.

Человек - целостное телесно-духовное существо. Убеждение в том, что тело по мановению души движется или покоится, — сложилось из-за незнания того, к чему оно способно как таковое «в силу одних только законов природы, рассматриваемой исключительно в качестве телесной». Никто из мыслителей не осознал с такой остротой как Спиноза, что декартовский дуализм коренится не столько в сосредоточенности на приоритете чуждой всему материальному души (это веками служило основанием бесчисленных религиозно-философских доктрин), сколько во взгляде на организм как машинообразное устройство. Тем самым, механический детерминизм, определивший вскоре крупные успехи психологии, оборачивался принципом, который ограничивает возможности тела в причинном объяснении психических явлений.

Все последующие концепции были поглощены пересмотром декартовой версии о сознании как субстанции, которая является причиной самой себя («кауза суй»), о тождестве психики и сознания и др. Из исканий Спинозы явствовало, что пересматривать следует также и версию о теле (организме) с тем, чтобы придать ему достойную роль в человеческом бытии.

Попытку построить психологическое учение о человеке как целостном существе запечатлел его главный труд - «Этика». В нем он поставил задачу объяснить все многообразие чувств (аффектов) как побудительных сил человеческого поведения с такой же точностью и строгостью, как линии и поверхности в геометрии. Три главные побудительные силы это: а) влечение, которое относясь и к душе, и к телу, есть «ничто иное как самая сущность человека», а также б) радость и в) печаль. Доказывалось, что из этих фундаментальных аффектов выводится все многообразие эмоциональных состояний. Причем радость увеличивает способность тела к действию, тогда как печаль ее уменьшает.

Две психологии. Этот вывод противостоял декартову разделению чувств на две категории: коренящиеся в жизни организма и чисто интеллектуальные.

В качестве примера Декарт в своем последнем сочинении - письме к шведской королеве Христине - объяснял сущность любви как чувства, имеющего две формы: телесную страсть без любви и интеллектуальную любовь без страсти. Причинному

объяснению поддается только первая, поскольку она зависит от организма и биологической механики. Вторую можно только понять и описать. Тем самым полагалось, что наука как познание причин явлений бессильна перед высшими и наиболее значимыми проявлениями психической жизни личности.

Эта декартова дихотомия привела в XX веке к концепции «двух психологии» - объяснительной, апеллирующей к причинам, сопряженным с функциями организма, и описательной, считающей, что только тело мы объясняем, тогда как душу - понимаем.

Поэтому в споре Спинозы с Декартом не следует видеть давно утративший актуальность исторический прецедент.

К детальному изучению этого спора в XX веке обратился Л.С. Выгбтский, доказывая, что будущее за Спинозой. «В учении Спинозы, ~- писал Выготский в специальном трактате, - содержится, образуя ее самое глубокое и внутреннее ядро, именно то, чего нет в одной из двух частей, на которые распалась современная психология эмоций: единство причинного объяснения и проблема жизненного значения человеческих страстей, единство описательной и объяснительной психологии чувства. Спиноза поэтому связан с самой насущной, самой острой злобой дня современной психологии эмоций... Проблемы Спинозы ждут своего решения, без которого невозможен завтрашний день нашей психологии»[1].

Лейбниц: открытие бессознательной психики. Встречаясь с немецким философом и математиком Лейбницем, который открыл дифференциальное и интегральное исчисление, Спиноза услышал от него иное мнение об единстве телесного и психического.

Основанием единства этот мыслитель считал духовное начало. Мир состоит из бесчисленного множества монад (от греч. «монос» — единое). Каждая из них «психична» и наделена способностью воспринимать все, что происходит во Вселенной. Было перечеркнуто декартово равенство психики и сознания. Согласно Лейбницу, «убеждение в том, что в душе имеются лишь такие восприятия, которые она сознает, является источником величайших заблуждений».

В душе непрерывно происходит незаметная деятельность «малых перцепций». Этим термином Лейбниц обозначил неосознаваемые восприятия. Осознание восприятий становится возможным благодаря тому, что к простой перцепции (восприятию) присоединяется особый психический акт - апперцепция, включающий внимание и память.

[1] Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т. 6. - С. 301.

Психофизический параллелизм. На вопрос о том, как соотносятся между собой духовные и телесные явления, Лейбниц ответил формулой, известной как психофизический параллелизм. Они не могут, вопреки Декарту, влиять одно на другое. Зависимость психики от телесных воздействий - это иллюзия. Душа и тело совершают свои операции самостоятельно и автоматически. Однако божественная мудрость сказалась в том, что между ними существует предустановленная гармония. Они подобны паре часов, которые всегда показывают одно и то же время, так как запущены с величайшей точностью.

Доктрина психофизического параллелизма нашла многих сторонников в годы становления психологии как самостоятельной науки. Идеи Лейбница изменили и расширили представление о психическом. *Его понятия о бессознательной психике, «малых перцепциях» и апперцепции прочно вошли в научное знание о предмете психологии.*

Гоббс: ассоциация как главное понятие психологии. Другое направление в критике дуализма Декарта связано с философией Гоббса. Он начисто отверг душу как особую сущность.

В мире нет ничего, кроме материальных тел, которые движутся по законам механики, открытым Галилеем. Соответственно и все психические явления подводились под эти глобальные законы. Материальные вещи, воздействуя на организм, вызывают ощущения. По закону инерции из ощущений в виде их ослабленного следа появляются представления. Они образуют цепи мыслей, следующих друг за другом в том же порядке, в каком сменялись ощущения.

Такая связь получила впоследствии имя ассоциации. Об ассоциации как факторе, объясняющем, почему данный психический образ вызывает у человека именно такое представление, а не другое, было известно со времен Платона и Аристотеля. Глядя на лиру, вспоминают игравшего на ней возлюбленного, - говорил Платон. Это ассоциация по смежности. Оба объекта воспринимались некогда одновременно, а затем появление одного повлекло за собой образ другого. Аристотель дополнил это описание указанием на два других вида ассоциаций (сходство и контраст). Но для Гоббса - детерминиста галилеевской закалки - в устройстве человека действует только один закон - механического сцепления психических элементов по смежности.

Ассоциации принимали за один из основных психических феноменов Декарт, Спиноза и Лейбниц. Но все они считали их низшей формой познания и действия по сравнению с высшими, к которым относили мышление и волю. Гоббс первым придал ассоциации силу универсального закона психологии. Ему безоста-

точно подчинены как абстрактное рациональное познание, так и произвольное действие.

Произвольность - это иллюзия, которая порождена незнанием причин поступка (такого же мнения придерживался Спиноза). Волчок, запущенный в ход ударом кнута, также мог бы считать свои движения самопроизвольными. Во всем царит строжайшая причинность. У Гоббса механодетерминизм получил применительно к объяснению психики предельно завершенное выражение.

Важной для будущей психологии стала беспощадная критика Гоббсом версии Декарта о «врожденных идеях», которыми человеческая душа наделена до всякого опыта и независимо от него.

Рационализм и эмпиризм. До Гоббса в психологических учениях царил рационализм (от лат. «rationalis» - разумный). Основой познания и присущего людям способа поведения считался разум как высшая форма активности души. Гоббс провозгласил разум продуктом ассоциации, имеющей своим источником прямое чувственное общение организма с материальным миром.

За основу познания был принят опыт. Рационализму противопоставлен эмпиризм (от гр. «empeiria» - опыт). Под девизом опыта возникла эмпирическая психология.

Локк: два источника опыта. В разработке этого направления видная роль принадлежала соотечественнику Гоббса Локку. Как и Гоббс, он исповедовал опытное происхождение всего состава человеческого сознания. В самом же опыте выделил два источника: ощущение и рефлексию. Наряду с идеями, которые доставляют органы чувств, возникают идеи, порождаемые рефлексией как «внутренним восприятием деятельности нашего ума». Развитие психики происходит благодаря тому, что из простых идей создаются сложные. Все идеи предстают перед судом сознания. «Сознание есть восприятие того, что происходит у человека в его собственном уме».

Это понятие стало краеугольным камнем психологии, названной интроспективной. Считалось, что объектом сознания служат не внешние объекты, а идеи (образы, представления, чувства и т.д.), какими они являются «внутреннему взору» наблюдающего за ними субъекта.

Из подобного, наиболее отчетливо и популярно разъясненного Локком постулата, возникло в дальнейшем понимание предмета психологии. *Отныне на место этого предмета претендовали явления сознания. Их порождают два опыта - внешний, который исходит от органов чувств, и внутренний, накапливаемый собственным разумом индивида*.

Элементами этого опыта («нитями», из которых соткано сознание) считались идеи, которыми правят законы ассоциации.

Под знаком этой картины сознания складывались психологические концепции последующих десятилетий. Они были пронизаны духом дуализма новейшего времени. За этим дуализмом в теории стояли реалии социальной жизни, общественной практики. С одной стороны - научно-технический прогресс, сопряженный с великими теоретическими открытиями в науках о физической природе и внедрением механических устройств. С другой - самостояние человека как личности, которая, хотя и сообразуется с промыслом всевышнего, но способна иметь опору в собственном разуме, сознании, понимании. Эти *непсихологические факторы обусловили как механодетерминизм, так и обращенность к внутреннему опыту сознания*. Именно эти два решающих признака в их нераздельности определили отличие психологической мысли нового времени от всех ее предшествующих витков.

Как и прежде, объяснение психических явлений зависело от знания о том, как устроен физический мир и какие силы правят живым организмом. Речь идет именно об объяснении, адекватном нормам научного познания, ибо в практике общения люди руководствуются житейскими представлениями о мотивах поведения, умственных качествах, влияниях погоды на расположение духа, или влияниях расположения планет на характер и т.п.

XVIII век радикально повысил планку критериев научности. Он преобразовал объяснительные принципы, доставшиеся ему от прежних веков. Созданные в лоне механики понятия о рефлексе, ощущении, представлении, ассоциации, аффекте, мотиве вошли в основной фонд научных знаний. Эти понятия заимствовали свой строй в новой детерминистской трактовке организма как «машины тела». Схема этой машины являлась умозрительной. Она не могла пройти испытание опытом. Между тем именно опыт в сочетании с новым способом рационального объяснения его свидетельских показаний определил успехи нового естествознания.

Для великих ученых XVII века научное познание психики как познание причин явлений имело в качестве непреложной предпосылки обращение к телесному устройству. Но представления об устройстве и функциях организма были крайне скудными и во многом фантастическими. Приверженцы нового направления, выступившие под девизом эмпирической психологии, ограничивались описанием ощущений, ассоциаций и т.д. как фактов внутреннего опыта, забыв о родословной этих понятий. Они отринули веками царившее убеждение, будто психическая реальность производится особой сущностью - душой, обратившись к законам[1] и причинам, действующим в телесном, земном мире. Знание же об этих законах природы было почерпнуто не во внутреннем

опыте наблюдающего за собой сознания. Истинным источником являлся общественно-исторический опыт, обобщенный в научных теориях нового времени.

3. Зарождение психологии как науки

От механики к физиологии. В начале XIX века стали складываться новые подходы к психике. Отныне не механика, а физиология стимулировала рост психологического знания. Имея своим предметом особое природное тело, физиология превратила его в объект экспериментального изучения.

На первых порах руководящим для нее служило «анатомическое начало». Функции (в том числе психические) исследовались под углом зрения их зависимости от *строения* органа, его анатомии. Физиология переводила на язык опыта умозрительные, порой фантастические воззрения прежней эпохи.

Открытие рефлекторной дуги. Так, фантастическая по своей эмпирической фактуре рефлекторная схема Декарта нервной системы оказалась правдоподобной благодаря открытию различий между чувствительными (сенсорными) и двигательными (моторными) нервными путями, ведущими в спинной мозг.

Открытие принадлежало врачам и натуралистам - чеху И. Прохазке, французу Ф. Мажанди и англичанину Ч. Беллу. Оно позволило объяснить механизм связи нервов как «рефлекторную дугу», возбуждение одного плеча которой закономерно и неотвратимо приводит в действие другое плечо, порождая мышечную реакцию.

Наряду с научным (для физиологии) и практическим (для медицины) это открытие имело важное методологическое значение. Благодаря точным опытам оно доказывало зависимость функций организма, касающихся его поведения во внешней среде, от телесного субстрата, а не от сознания (или души) как особой бестелесной сущности.

Закон «специфической энергии нервов». Йторое направление, которое подрывало версию о бестелесной сущности сознания, сложилось при изучении органов чувств, их нервных окончаний. Какими бы стимулами на эти нервы ни действовать, они дают один и тот же специфический для каждого из них эффект. (Например, любое раздражение зрительного нерва вызывает у субъекта ощущение вспышек света.)

На этом основании немецкий физиолог *Иоганнес Мюллер* (1801-1858) сформулировал «закон специфической энергии органов чувств»: никакой иной энергией, кроме известной физике, нервная ткань не обладает. Выводы Мюллера укрепили научное

воззрение на психику, показывая причинную зависимость ее чувственных элементов (ощущений) от объективных материальных факторов: внешнего раздражителя и свойства нервного субстрата.

Френология. Наконец еще одно направление обратило психологическую мысль к вопросу о зависимости ее явлений от анатомии центральной нервной системы. Это была приобретшая огромную популярность френология (от греч. «phren» - душа, ум). Ее автор - австрийский анатом *Ф. Галль* (1758-1829) предложил «карту головного мозга», согласно которой различные способности размещены в его определенных участках. Это якобы влияет на форму черепа, что позволяет, ощупывая его, определять по «шишкам», насколько развиты у данного индивида ум, память и т.п.

Френология при всей ее фантастичности побудила к экспериментальному изучению размещения (локализации) психических функций в головном мозгу.

От психофизиологии к психофизике. В своей лабораторной экспериментальной работе физиологи - люди естественнонаучного склада ума - вторгались в область, которая издавна считалась заповедной для философов как «специалистов по душе».

В итоге психические процессы перемещались в тот же ряд, что и зримая под микроскопом и препарируемая скальпелем нервная ткань, которая их порождает. Оставалось, правда, неясным, каким образом совершается чудо порождения психических продуктов, которые другой человек не может увидеть, собрать в пробирку и т.д.

Тем не менее выяснилось, что эти продукты даны в пространстве. Подрывался постулат (считавшийся со времен Декарта самоочевидным), согласно которому душевные явления отличаются от всех остальных своей непространственностью.

Психофизика. К новым открытиям пришел другой исследователь органов чувств физиолог *Эрнст Вебер* (1795-1878). Он задался вопросом: насколько следует изменять силу раздражения, чтобы субъект уловил едва заметное различие в ощущении.

Таким образом, акцент поисков был перемещен. Предшественников Вебера занимала зависимость ощущений от нервного субстрата. Вебера - зависимость между континуумом ощущений и континуумом вызывающих их физических стимулов. Обнаружилось, что существует вполне определенное (для различных органов чувств различное) отношение между первоначальным раздражителем и последующими, при котором субъект начинает замечать, что ощущение стало уже другим. Для слуховой чувствительности, например, это отношение составляет 1/160, для ощущений веса 1/30 и т.д.

Опыты и математические выкладки стали истоком течения, влившегося в современную науку под именем психофизики. Ее основоположником выступил другой немецкий ученый *Г. Фехнер* (1801-1887). Он также перешел от психофизиологии к психофизике.

Она начинала с представлений о, казалось бы, локальных психических феноменах. Но получила огромный методологический и методический резонанс во всем корпусе психологического знания. В него внедрялись эксперимент, число, мера. Таблица логарифмов оказалась приложимой к явлениям душевной жизни, к поведению субъекта, когда ему приходится определять едва заметные различия между внешними объективными влияниями.

Прорыв от психофизиологии к психофизике был знаменателен и в том отношении, что разделил принцип причинности и принцип закономерности. Ведь психофизиология была сильна выяснением причинной зависимости субъективного факта (ощущения) от строения органа (нервных волокон), как этого требовало «анатомическое начало».

Однако психофизика доказала, что в психологии и при отсутствии знаний о телесном субстрате могут быть строго эмпирически открыты законы, которым подвластны ее явления.

Измерение времени реакции. Старая психофизиология с ее «анатомическим началом» расшатывалась самими физиологами еще с одной стороны. Голландский физиолог *Ф. Дондерс* (1818—1889) занялся экспериментами по изучению скорости протекания психических процессов. До него Гельмгольц открыл скорость прохождения импульса по нерву. Это относилось к процессу в организме. Дондерс же обратился к измерению скорости реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. Испытуемый выполнял задания, требовавшие от него возможно более быстрой реакции на один из нескольких раздражителей, выбора различных ответов на разные раздражители и т.д. Эти опыты разрушали веру в мгновенно действующую душу, доказывали, что психический процесс, подобно физическому, может быть измерен. И хотя, как и в психофизике, знание о нервной системе не вносило даже малой толики в объяснение новых данных, считалось само собой разумеющимся, что психические процессы совершаются именно в ней.

Вскоре Сеченов, ссылаясь на изучение времени реакции как процесса, требующего целостности головного мозга, отметил: «Психическая деятельность как всякое земное явление происходит во времени и пространстве»[1].

Сеченов И.М. Избр. философ, и психолог, произведения. — М., 1947. — С. 228.

Гельмгольц: лидер новой психофизиологии. Центральной фигурой в создании основ, на которых строилась психология как наука, имеющая собственный предмет, был *Герман Гельмгольц* (1821-1894). Его разносторонний гений преобразовал многие науки о природе, в том числе о природе психического. Им был открыт закон сохранения энергии. Мы все дети Солнца, - говорил он, - ибо живой организм, с позиции физика, - это система, в которой нет ничего, кроме преобразований различных видов энергии. Тем самым из науки изгонялось представление об особых витальных силах, отличающих поведение органических тел от неорганических.

Но занявшись таким телесным устройством как орган чувств, Гельмгольц принял за объяснительный принцип не энергетическое (молекулярное), а анатомическое начало. Именно на последнее он опирался в своей концепции цветного зрения. Гельмгольц исходил из гипотезы о том, что существует три нервных волокна, возбуждение которых волнами различной длины создает основные ощущения цветов: красное, зеленое и фиолетовое.

Такой способ объяснения оказался непригодным, когда он от ощущений перешел к анализу восприятий целостных объектов в окружающем пространстве. Этот анализ побудил ввести два новых фактора: а) движения глазных мышц; б) подчиненность этих движений особым правилам, подобным тем, по которым строятся логические умозаключения. Поскольку эти правила действуют независимо от сознания, Гельмгольц дал им имя «бессознательных умозаключений». Тем самым экспериментальная работа столкнула Гельмгольца с необходимостью ввести новые причинные факторы.

Раньше он относил к этим факторам либо превращения физической энергии, либо зависимость ощущения от устройства органа. Теперь к этим двум причинным «сеткам», в которые наука улавливает жизненные процессы, присоединялась третья. Источником психического (зрительного) образа выступал внешний объект, в возможно более отчетливом видении которого состояла решаемая глазом задача.

Выходило, что причина психического эффекта скрыта не в устройстве организма, а вне его. В опытах Гельмгольца между глазом и объектом ставились призмы, искажавшие восприятие объекта. Однако посредством различных приспособительных движений мышц организм стремился восстановить адекватный образ этого объекта. Выходило, что движения мышц выполняют не чисто механическую, а познавательную (даже логическую) работу.

В зоне научного анализа появились феномены, которые говорили об особой форме причинности. Не физической, не физиоло-

го-анатомической, а психической. Намечалось разделение психики и сознания. Опыты говорили, что возникающий в сознании образ порождается независимым от сознания механизмом.

Пфлюгер: пересмотр концепции рефлекторной дуги. Введение психического фактора как регулятора поведения организма произошло и в работах физиолога *Э. Пфлюгера.* Он подверг экспериментальной критике схему рефлекса как дуги, в которой центростремительные нервы, благодаря связи с центробежными, производят одну и ту же стандартную мышечную реакцию.

В XIX веке физиологические опыты ставились главным образом на лягушках. (По этому поводу было даже предложение поставить лягушке памятник.) Обезглавив лягушку, Пфлюгер помещал ее в различные условия. Оказалось, что ее рефлексы вовсе не сводились к автоматической реакции на раздражение. Они изменялись соответственно внешней обстановке. На столе она ползала, в воде плавала и т.д. Пфлюгер сделал вывод о том, что даже у обезглавленной лягушки нет чистых рефлексов. Причиной ее приспособительных действий служит не сама по себе «связь нервов», но сенсорная функция. Именно она позволяет различать условия и, соответственно этому, изменять поведение.

Опыты Пфлюгера, как и других физиологов, открывали особую причинность — психическую. Они также подрывали принятое в те времена мнение о тождестве психики и сознания. О каком сознании у обезглавленной лягушки могла идти речь?

Дарвин: инстинкты и эмоции. *Чарльз Дарвин* (1809-1882), учение которого об эволюции преобразовало биологию, подверг анализу инстинкты как побудительные силы поведения. С фактами в руках он подверг критике версию об их разумности. Вместе с тем без этих слепых побуждений, корни которых уходят в историю вида, организм не может выжить. Инстинкты связаны с эмоциями. К ним Дарвин также подошел не с точки зрения их осознания субъектом, а опираясь на объективные наблюдения за выразительными движениями.

Некогда эти движения имели практический смысл, о чем напоминают сжатие кулаков или оскал зубов у современного человека. Были времена, когда эти агрессивные реакции означали готовность к драке. Традиционная психология считала чувства элементами сознания. Теперь же эмоции, захватывающие индивида, выступили в качестве таких феноменов, которые хотя и являются психическими, однако первичны по отношению к его сознанию.

Гипноз и внушение. Свою лепту в разграничение психики и сознания внесли исследования гипноза. Первоначально они приоб-

рели в Европе большую популярность благодаря деятельности австрийского врача Месмера, объяснявшего свои гипнотические сеансы действием магнитных истечений (флюидов). Затем, отвергнув месмеризм, английский хирург Брэд стал сторонником физиологической трактовки гипноза (предложив термин «нейрогипноз»). Однако в дальнейшем он придал решающую роль психологическому фактору.

Будучи предметом интересов медиков, использующих гипноз в своей практике, гипноз не только демонстрировал факты психически регулируемого поведения с выключенным сознанием (поддерживая, тем самым представление о бессознательной психике). Чтобы вызвать гипнотическое состояние требовался «раппорт» - создание ситуации взаимодействия между врачом и пациентом. Обнажаемая гипнозом бессознательная психика является социально-бессознательной. Ведь он инициируется и контролируется другим человеком.

Если Дарвин вывел психику за пределы индивида к истории вида, то врачи-гипнотизеры - за пределы индивида к другому индивиду. За всем этим возвышается «Монблан фактов».

Психология становится отдельной наукой: объективный метод и психическая причинность. На различных участках экспериментальной работы *(Вебер, Фехнер, Дондерс, Гельмгольц, Пфлюгер* и многие другие) складывались представления об особых закономерностях и факторах, отличных как от физиологических, так и от тех, которые относились к психологии в качестве ветви философии, имеющей своим предметом явления сознания, изучаемые внутренним опытом. Наряду с лабораторной работой физиологов по изучению органов чувств и движений, успехи эволюционной биологии и голос медицинской практики (применяющей гипноз при лечении неврозов) готовили новую психологию. Открывался целый мир явлений, существующих независимо от сознания субъекта, доступных внешнему опыту и такому же объективному изучению как любые другие природные факты.

Было установлено с опорой на экспериментальные и количественные методы, что в этом психическом мире действуют собственные законы и причины. Это создало почву для отделения психологии как от физиологии, так и от философии.

Программы построения психологии как самостоятельной науки. Следует различать реальную жизнь науки и ее отражение в теоретических программах. К 70-м годам прошлого века в жизни науки созрела потребность в том, чтобы разрозненные знания о психике объединить в отдельную дисциплину, отличную от других.

Когда время созрело, - говорил Гете, - яблоки падают одновременно в разных садах. Время созрело для определения статуса

психологии как самостоятельной науки, и тогда почти одновременно сложилось несколько программ ее разработки. Они по-разному определяли предмет, метод и задачи психологии, вектор ее развития.

Вувдт: психология - наука о непосредственном опыте. Наибольший успех выпал на долю *В. Вундта* (1832-1920). Он пришел в психологию из физиологии (одно время был ассистентом Гельмгольца) и *первым принялся собирать и объединять в новую дисциплину созданное различными исследователями*. Дав ей древнее имя психологии, он, стремясь расстаться с ее спекулятивным прошлым, присоединил к этому имени эпитет - физиологическая. «Основы физиологической психологии» (1873-1874) - так назывался его монументальный труд, воспринятый как свод знаний о новой науке. Организовав же в Лейпциге первый специальный психологический институт (1875), он занялся в нем темами, заимствованными у физиологов - изучением ощущений, времени реакций, ассоциаций, психофизики. Приняться за анализ обширной области душевных явлений с помощью приборов и экспериментов было смелым делом. К Вундту стала стекаться молодежь из многих стран. Возвращаясь домой, они создавали гам лаборатории, сходные с лейпцигской.

Некогда психологами называли знатоков человеческих душ. Но психологи по профессии появились лишь после Вундта.

Историки подсчитали, что школу Вундта прошло 136 немцев, 14 американцев, 10 англичан, 6 поляков, 3 русских, 2 француза. Она стала главным питомником первого поколения психологов-экспериментаторов.

Уникальным предметом психологии, никакой другой дисциплиной не изучаемой, *был признан «непосредственный опыт»*. Главным методом - интроспекция: наблюдение субъекта за процессами в своем сознании. Интроспекция понималась как особая процедура, требующая специальной длительной тренировки.

При обычном самонаблюдении, присущем каждому человеку, способному дать отчет о том, что он воспринимает, чувствует или думает, крайне трудно отделить восприятие как психический процесс от воспринимаемого реального или представляемого объекта. Считалось, что этот объект дан во внешнем опыте. От испытуемых же требовалось отвлечься от всего внешнего с тем, чтобы найти исходные элементы внутреннего опыта, добраться до первичной «ткани» сознания, которая мнилась свитой из сенсорных (чувственных) «нитей». Когда возникал вопрос о более сложных психических феноменах, где в действие вступали мышление и воля, сразу же обнаруживалась беспомощность вундтовской программы.

Если ощущение можно было объяснить в пределах принятых научным, причинным мышлением стандартов (как эффект воздействия стимула на телесный орган), то иначе обстояло дело с волевыми актами. Взамен того, чтобы быть причинно объясненными, они сами были приняты Вундтом за конечную причину процессов сознания и первичную духовную силу. Тем самым, бывший естествоиспытатель Вундт стал сторонником философии волюнтаризма (от латинского «волюнтас» - воля) - философии, считающей волю высшим принципом бытия.

Не меньшие просчеты обнаружились, когда ученики Вундта занялись процессами мышления. Один из них - *О. Кюльне* (1862-1915), переехав в город Вюрцбург, создал там собственную школу. Ее программа была развитием вундтовой. По-прежнему предметом психологии считалось содержание сознания, а методом - интроспекция. Испытуемым предписывалось решать умственные задачи, наблюдая за происходящим при этом в сознании. Но самая изощренная интроспекция .не могла найти тех чувственных элементов, из которых, по прогнозу Вундта, должна состоять «материя» сознания. Вундт пытался спасти свою программу сердитым замечанием, что умственные действия в принципе неподвластны эксперименту и потому должны изучаться по памятникам культуры ~ языку, мифу, искусству и др. Так *возрождалась версия о «двух психологиях»: экспериментальной,* родственной по своему методу естественным наукам, *и другой психологии, которая* взамен этого метода *интерпретирует проявления человеческого духа*.

Эта версия получила поддержку у сторонника другого варианта «двух психологии» философа *В. Дильтея*. Он отделил изучение связей психических явлений с телесной жизнью организма от их связей с историей культурных ценностей. Первую психологию он назвал *объяснительной,* вторую - *понимающей*.

К концу XIX века иссяк энтузиазм, который некогда пробудила вундтова программа. Заложенное в ней понимание предмета психологии, изучаемого с помощью использующего эксперимент субъективного метода, навсегда потеряло кредит. Многие ученики Вундта порвали с ним и пошли другим путем.

Проделанная школой Вундта работа заложила основы экспериментальной психологии. Научное знание развивается не только путем подтверждения гипотез и фактов, но и их опровержения. Критики Вундта смогли получить новое знание благодаря тому, что отталкивались от им добытого. Лев Толстой, перечисляя имена тех, кто «работает на научную истину», назвал наряду с Дарвином и Сеченовым Вундта.

Брентано: психология как изучение интенциональных актов. Одновременно с Вундтом философ *Франц Брентано* (1838-1917)

предложил свою программу новой психологии. Она излагалась в его работе «Психология с эмпирической точки зрения» (1874). Предметом психологии, гак же как у Вундта, считалось сознание. Однако его природа мыслилась иной.

Согласно Брентано область психологии - это не содержание сознания (ощущения, восприятия, мысли, чувства), а его акты, психические действия, благодаря которым появляется содержание. Одно дело цвет или образ какого-либо предмета. Другое - акт видения цвета или суждения о предмете. Изучение актов и есть уникальная сфера, неведомая физиологии. Специфика же акта в его интенции, направленности на какой-либо объект, к которому этот акт прикован.

Концепция Брентано стала источником нескольких направлений западной психологии. Она придала импульс разработке понятия о психической функции как особой деятельности сознания, которое не сводилось ни к элементам, ни к процессам, но считалось изначально активным и предметным.

Сеченов: учение о рефлекторной природе психики. Особым путем продвигался *ИМ. Сеченов* (1829-1905). Его первый трактат, вошедший в книгу «Психологические этюды», назывался «Рефлексы головного мозга» (1863). Трактат получил широкий резонанс в русском обществе, журналистике, литературе. По свидетельству современников, в России не считался образованным тот, кто его не прочитал. Сеченов, бросая вызов психологии старого закала, утверждал: «Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создает ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге - везде окончательным фактом является мышечное движение».

Не все адекватно поняли сеченовский замысел. Один ссыльный встретил в Сибири купчиху, сообщившую, что в Петербурге профессор Сеченов доказал, что души нет, а есть только рефлексы.

Противники Сеченова утверждали, будто он свел все богатство душевной жизни к дрожанию мышц. Но истинный смысл его теории был другим. Сеченов не отождествлял психический акт с рефлекторным. Он указывал на сходство в их строении. Психологию он называл родной сестрой физиологии, а не ее придатком. Он смог соотнести рефлекс с психикой благодаря тому, что само понятие о рефлексе было им радикально преобразовано, также как и понятие о психике.

За импульс, который запускает в ход рефлекс, классические схемы принимали физический стимул. Согласно же Сеченову на-

чальным звеном рефлекса является не внешний, механический . толчок, а раздражитель-сигнал.

На различие между раздражителем-стимулом и раздражителем-сигналом следует обратить особое внимание. Действие стимула ограничено возбуждением нервных волокон. Сигнал же играет двоякую роль. Он обращен и к организму, который его воспринимает, и к внешней среде, свойства которой он различает. Благодаря этому он информирует организм о ситуации, к которой должны приладиться рабочие органы (мышцы). Последние, в свою очередь, обладают чувствительностью. В них встроены сенсорные приборы, которые передают в мозг сигналы о достигнутом эффекте, вынуждая, если требуется, автоматически корректировать поведение. Модель рефлекторного кольца Сеченов заменил моделью рефлекторного кольца. Если кольцо не замыкается, действие нарушается. В качестве примера приводилось поведение больных (атактиков), у которых расстроена мышечная чувствительность. Им очень трудно ходить из-за того, что они не ощущают почвы (их мозг не получает «обратных» сигналов из мышц), хотя сами мышцы не поражены.

Саморегуляция поведения организма посредством сигналов — таковым было физиологическое основание сеченовской схемы психической деятельности.

Среди главных достижений Сеченова выделялось открытие им центрального торможения. До него считалось, что в головном мозгу протекает только один нервный процесс - возбуждение. Сеченов обнаружил в эксперименте способность головного мозга задерживать рефлексы. Это открытие он истолковал как нервный механизм психических функций - воли и мышления. Волевого человека отличает умение противостоять неприемлемым для него влияниям, какими бы сильными они ни были, подавлять нежелательные влечения. Это и достигается аппаратом торможения.

Благодаря этому аппарату возникают и незримые акты мышления. Сеченов писал, что «около самого сердца» он выносил мысль, согласно которой мышца является не только органом движения, но и познания. С ее помощью организм воспринимает объекты внешней среды (в построении зрительного образа, например, важную роль играют как бы бегающие по предметам непрерывно работающие мышцы глаз), сравнивает их, анализирует, то есть производит операции, которые уже являются умственными. Механизм торможения задерживает внешнее выражение этих действий. Однако они не исчезают. Из внешних они преобразуются во внутренние. Впоследствии этот процесс был назван интериоризацией (переходом извне во внутрь).

Глубинные преобразования в категории рефлекса открыли перспективу нового понимания предмета психологии. В работе «Кому и как разрабатывать психологию» (1873) Сеченов определяет ее как «науку о происхождении психических деятельностей». Термин «происхождение» следует пояснить. Задача науки виделась в том, чтобы объяснить, каким образом совершаются (происходят) различные деятельности (восприятие, память, мышление и т.п.). Они строятся по типу рефлекса, т.е. также являются «трехчленными» (имеют начало, середину и конец). Они включают вслед за восприятием среды и его переработкой в головном мозгу ответную работу двигательного аппарата. *Впервые в истории психологии предмет этой науки охватывал не только явления и процессы сознания (или бессознательной психики), но весь цикл взаимодействия организма с миром, включая его внешние телесные действия.*

Именно таков смысл сеченовского понятия о психической деятельности. Она, подобно рефлексу, совершается объективно. Поэтому и для психологии единственно надежным является объективный, а не субъективный (интроспективный) метод, на котором строились программы Вундта и Брентано.

Сеченов стал тюнером науки, предметом которой служит психически регулируемое поведение.

Сеченовские идеи оказали влияние на мировую науку. Но в основном они получили развитие в России в учения И.П. Павлова и В.М. Бехтерева.

В западной психологии понятие о сеченовском торможении воспринял Фрейд, об интериоризации внешнего действия - Жане (см. ниже).

4. Развитие экспериментальной и дифференциальной психологии

От уровня теоретических представлений о предмете психологии следует отличать уровень конкретной эмпирической работы, где под власть эксперимента подпадал все более .широкий круг явлений. Давним, с платоновских времен, «гостем» психологии являлось представление об ассоциации. Оно получало различные толкования. В одних философских системах (*Декарт, Гоббс, Спиноза, Локк, Гартли)* ассоциация рассматривалась как связь и порядок телесных впечатлений, появление одного из которых вызывает по закону природы смежные с ним. В других системах *{Беркли, Юм, Томас Браун, Джеймс Милль* и др.) ассоциация означала связь ощущений во внутреннем опыте субъекта, не имеющую отношения ни к орга-

низму, ни к порядку испытанных им внешних воздействий.

С рождением экспериментальной психологии изучение ассоциаций становится ее излюбленной темой. Она разрабатывалась в нескольких направлениях.

Эббингауз: законы памяти. Молодая психология заимствовала свои методы у физиологии. Собственных она не имела, пока немецкий психолог *Герман Эббингауз* (1850-1909) не принялся за экспериментальное изучение ассоциаций. В книге «О памяти» (1885) он изложил результаты опытов, проведенных на себе с целью вывести математически точные законы, по которым сохраняется и воспроизводится выученный материал.

Занявшись этой проблемой, он изобрел особый объект - бессмысленные слоги (каждый слог состоял из двух согласных и гласной между ними, например, «моя», «пат» и т.п.). Чтобы изучить ассоциации, Эббингауз сперва отобрал раздражители, которые не вызывают никаких ассоциаций. Над списком из 2300 бессмысленных слогов он экспериментировал в течение двух лет. Были испробованы и тщательно просчитаны различные варианты, касающиеся количества слогов, времени заучивания, числа повторений, промежутка между ними, динамики забывания (репутацию классической приобрела «кривая забывания», говорившая, что примерно половина забытого падает на первые полчаса после заучивания) и других переменных.

В различных вариантах были получены данные, касающиеся числа повторений, нужных для последующего воспроизведения материала различного объема, забывания различных фрагментов этого материала (начала списка слогов и его конца), эффекта сверхзаучивания (повторение списка большее число раз, чем требуется для его успешного воспроизведения) и др.

Законы ассоциации, тем самым, выступили в новом свете. Эббингауз не обращался за их объяснением к физиологам. Но и роль сознания его не интересовала. Ведь любой элемент сознания - будь то психический образ или акт - изначально осмыслен, а в смысловом содержании виделась помеха изучению механизмов чистой памяти.

Эббингауз открывал новую главу в психологии не только потому, что первым отважился заняться экспериментальным изучением мнемических процессов, более сложных, чем сенсорные. Его уникальный вклад определялся тем, что впервые в истории науки посредством экспериментов и количественного анализа их результатов были открыты собственно психологические закономерности, действующие независимо от сознания, иначе говоря - объективно. Равенство психики и сознания (принятое в ту эпоху за аксиому) перечеркивалось.

Торндайк: законы интеллекта как научения. То, что в европейской традиции обозначалось как процессы ассоциации, становится вскоре одним из главных направлений американской психологии под именем «научения».

Это направление ввело в психологию объяснительные принципы учения Дарвина, в результате чего утвердилось новое понимание детерминации поведения целостного организма и, тем самым, всех его функций, в том числе психических.

Среди новых объяснительных принципов выделялись: вероятностный характер реакций как принцип естественного отбора и адаптация организма к среде с целью выживания в ней.

Эти принципы образовали контуры новой детерминистской (каузальной) схемы. *Прежний механический детерминизм уступил место биологическому.* На этом переломе в истории научного познания *понятие об ассоциации приобрело особый статус. Прежде она означала связь идей в сознании, теперь же связь между движениями организма и конфигурацией внешних стимулов, от приспособления к которым зависит решение жизненно важных для организма задач.*

Ассоциация выступала как способ приобретения новых действий, а по принятой вскоре терминологии - научения. Первый крупный успех в преобразовании понятия об ассоциации принесли опыты *Эдуарда Торндайка* (1874-1949) над животными (главным образом кошками). Он использовал так называемые «проблемные ящики».

Помещенное в ящик животное могло выйти из него и получить подкормку лишь приведя в действие специальное устройство - нажав на пружину, потянув за петлю и т.п. Животные совершали множество движений, бросались в разные стороны, царапали ящик и т.п., пока одно из движений случайно не оказывалось удачным. «Пробы, ошибки и случайный успех», - такова была формула, принятая для всех типов поведения как животных, так и человеческих. Торндайк объяснял свои опыты несколькими законами научения. Прежде всего - законом упражнения (двигательная реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и продолжительности повторения связей). К нему присоединялся закон эффекта, гласивший, что из нескольких реакций наиболее прочно сочетаются с ситуацией те из них, которые сопровождаются чувством удовлетворения.

Торндайк предполагал, что связям между движением и ситуацией соответствуют связи в нервной системе (т.е. физиологический механизм), а закрепляются связи благодаря чувству (т.е. субъектному состоянию). Но ни физиологические, ни психологические компоненты ничего не добавляли к нарисованной Торн-

дайком независимо от них «кривой научения», где на абсциссе отмечались повторные пробы, а на оси ординат - затраченное время (в минутах).

Главная книга Торндайка называлась «Интеллект животных. Исследование ассоциативных процессов у животных» (1898). Ассоциации, тем самым, трактовались как интеллектуальные, стало быть, смысловые процессы. Вся прежняя психология считала смыслы неотъемлемым атрибутом сознания. Отныне они оказывались присущими телесному поведению.

До Торндайка своеобразие интеллектуальных процессов считалось следствием идей, мыслей, умственных операций (как актов сознания). У Торндайка же они выступили в виде независимых от сознания двигательных реакций организма.

В прежние времена эти реакции относились к разряду рефлексов - машинальных стандартных ответов на внешнее раздражение, предопределенных самим устройством нервной системы.

Согласно Торндайку эти реакции являются интеллектуальными, ибо направлены на решение задачи, справиться с которой, используя наличный запас ассоциаций, невозможно. Только выработка новых ассоциаций, новых двигательных ответов на необычную для животного и потому проблемную ситуацию, позволяет решить поставленную задачу.

Закрепление ассоциаций психология относила к процессам памяти. Когда же речь шла о действиях, ставших автоматизированными благодаря повторению, их называли навыками.

Открытия Торндайка были истолкованы как *законы образования навыков*. Между тем, он считал, что исследует интеллект, стало быть смысловую основу поведения. На вопрос «имеется ли ум у животных?» был дан положительный ответ. Но за этим стояло новое понимание ума, не нуждающееся в обращении к внутренним процессам сознания. Под интеллектом имелась в виду выработка организмом «формулы» реальных действий, позволяющих ему успешно справиться с проблемной ситуацией. Успех достигался случайно. Такой взгляд запечатлел новое понимание детерминации жизненных явлений, которое пришло в психологию с триумфом дарвиновского учения. Оно вводило вероятностный стиль мышления. В органическом мире выживает лишь тот, кому удается, «пробуя и ошибаясь», отобрать наиболее выгодный вариант реакции на среду из многих возможных.

Этот стиль открывал широкие перспективы внедрения в психологию статистических методов.

Гальтон: генетика индивидуальных различий. Главные достижения в разработке этих методов применительно к психологии

связаны с творчеством кузена Дарвина *Фрэнсиса Гальтона* (1822-1911).

Находясь под глубоким впечатлением идей своего кузена, он решающее значение придал не фактору приспособления отдельного организма к среде, а фактору наследственности, согласно которому приспособление вида достигается за счет генетически детерминированных вариаций индивидуальных форм, образующих этот вид. Опираясь на этот постулат, *Гальтон стал пионером разработки генетики поведения*.

Благодаря его неутомимой энергии широко развернулось изучение *индивидуальных различий*. Эти различия постоянно давали о себе знать в экспериментах по определению порогов чувствительности, времени реакции, динамики ассоциаций и других психических феноменов. Но поскольку основной целью являлось открытие общих законов, различиями в реакциях испытуемых пренебрегали. Гальтон же сделал основной упор именно на различиях, считая, что они генетически предопределены.

В книге «Наследственный гений» (1869) он доказывал, ссылаясь на множество фактов, что выдающиеся способности передаются по наследству. Используя наличные экспериментально-психологические методики, присоединив к ним изобретенные им самим, он поставил их на службу изучения индивидуальных вариаций. Это относилось как к телесным, так и к психическим признакам. Последние считались не в меньшей степени зависящими от генетических детерминант, чем, скажем, цвет глаз.

В его лаборатории в Лондоне каждый желающий мог за небольшую плату измерить свои физические и психические способности, между которыми, по Гальтону, существуют корреляции. Через эту антропологическую лабораторию прошло около 9000 человек. Но Гальтон, которого иногда называют первым практикующим психологом, держал в уме более глобальный замысел. Он рассчитывал охватить все население Англии с тем, чтобы определить уровень психических ресурсов страны.

Свои испытания он обозначил словом «тест», которое навсегда вошло в психологический лексикон. Гальтон стал пионером преобразования экспериментальной психологии в дифференциальную, .изучающую различия между индивидами и группами людей. Непреходящей заслугой Гальтона явилась углубленная разработка вариационной статистики, изменившей облик психологии как науки, широко использующей количественные методы.

Бине: тесты интеллекта. Гальтон применял тесты, касающиеся работы органов чувств, времени реакции, образной памяти (найдя, например, сходство зрительных образов у близнецов) и других чувствительно-двигательных функций.

Между тем, практика требовала информации о высших функциях с целью диагностики индивидуальных различий между людьми, касающихся приобретения знаний и выполнения сложных форм деятельности.

Первый вариант решения этой задачи принадлежал французскому психологу *Альфред Бине* (1857-1911). Он начинал с экспериментальных исследований мышления (испытуемыми служили две его дочери). Однако вскоре по заданию правительственных органов Бине стал искать психологические средства, с помощью которых удалось бы отделить детей, способных к учению, но ленивых, от тех, кто страдает прирожденными дефектами.

Опыты по изучению внимания, памяти, мышления были проведены на многих испытуемых различных возрастов. Экспериментальные задания Бине превратил в тесты, установив шкалу, каждое из делений которой содержало задания, выполнимые нормальными детьми определенного возраста. Эта шкала приобрела популярность во многих странах. В Германии Вильям Штерн ввел понятие «коэффициента интеллекта» (с англ. «Ай-Кью»).

Данный коэффициент соотносил «умственный» возраст (определяемый по шкале Бине) с хронологическим («паспортным»). Их несовпадение считалось показателем либо умственной отсталости (когда умственный возраст ниже хронологического), либо одаренности (когда умственный возраст превосходит хронологический).

Это направление под именем тестологии стало важнейшим каналом сближения психологии с практикой. Техника измерения интеллекта позволяла на основе данных психологии, а не чисто эмпирически решать вопросы обучения, отбора кадров, оценки достижений, профпригодности и др.

Достижения экспериментального и дифференциального направлений, наиболее ярко воплощенные в творчестве названных исследователей, но ставшие возможными благодаря работе всего поколения молодых неофитов-профессионалов, подспудно и неотвратимо изменяли предметную область психологии.

Это была иная область, чем очерченная в теоретических схемах, от которых психология начинала свой путь в качестве науки, гордившейся своей самобытностью. Предметом анализа стали не элементы и акты сознания, никому неведомые кроме как субъекту, изощрившему свое внутреннее зрение, а телесные реакции, изучаемые объективным методом. Выяснилось, что их связи, носившие в прошлом имя ассоциаций, возникают и преобразуются по особым психологическим законам. Их открывает эксперимент в сочетании с количественными методами. Для этого нет необходимости обращаться ни к физиологии, ни к показаниям самонаблюдения.

Что же касается объяснительных принципов, то они черпались не в механике, снабжавшей психологическую мысль в течение трех веков принципом причинности, а в дарвиновском учении, преобразовавшем картину организма и его функций.

Радикальное изменение ориентации отражало не только запросы логики научного познания (переход к биологической причинности), но и актуальные общественные потребности.

Это ярко проявилось в поисках факторов, обучающих организм эффективным приспособительным действиям, и в успехах психодиагностики.

5. Основные психологические школы

Чем успешнее шла в психологии экспериментальная работа, чем обширнее становилось поле изучаемых ею явлений, тем стремительнее росла неудовлетворенность версией о том, что уникальным предметом этой науки служит сознание, а методом - интроспекция.

Это усугублялось успехами новой биологии. Она изменила взгляд на все жизненные функции, в том числе - психические. Восприятие и память, навыки и мышление, установки и чувства трактуются отныне как своего рода «инструменты» для решения организмом задач, с которыми его сталкивают жизненные ситуации.

Рушилось воззрение на сознание как на замкнутый в себе внутренний мир. Влияние дарвиновской биологии сказалось и в том, что психические процессы стали исследоваться с точки зрения развития.

На заре психологии главным источником сведений об этих процессах служил взрослый индивид, способный в лаборатории, следуя инструкции экспериментатора, сосредоточить свой «внутренний взор» на фактах «непосредственного опыта». Но стимулированное идеей развития расширение зоны познания ввело в психологию особые объекты. К ним невозможно было применить метод интроспективного анализа. Таковыми являлись факты поведения животных, детей, психически больных.

Новые объекты требовали и новых объективных методов. Только они могли обнажить те уровни развития психики, которые предшествовали процессам, изучаемым в лабораториях. Отныне уже невозможно было относить эти процессы к разряду первичных фактов сознания. За ними ветвилось великое древо сменяющих друг друга психических форм. Научные сведения о них позволили психологам перейти из университетской лаборатории в детский сад, школу, психиатрическую клинику.

Практика реальной исследовательской работы до основания расшатала взгляд на психологию как науку о сознании. Созревало новое понимание ее предмета. Оно по-разному преломилось в теоретических воззрениях и системах.

В любой области знания имеются конкурирующие концепции и школы. Такое положение нормально для роста науки. Однако при всех разногласиях эти направления скрепляют общие воззрения на исследуемый предмет. В психологии же в начале XX столетия расхождение и столкновение позиций определялись тем, что каждая из школ отстаивала отличный от других собственный предмет. Психологи, по свидетельству одного из них, почувствовали себя «в положении Приама на развалинах Трои».

Между тем, за видимым распадом шли процессы более углубленного, чем в прежние времена, освоения реальной психической жизни, различные стороны которой отразились в новых теоретических конструкциях. С их разработкой сопряжены революционные сдвиги по всему фронту психологических исследований.

Функционализм. В начале XX века прежний образ предмета психологии, каким он сложился в период ее самоутверждения в семье других наук, сильно потускнел. Хотя по-прежнему большинство психологов считало, что они изучают сознание и его явления, эти явления все теснее соотносились с жизнедеятельностью организма, с его двигательной активностью. Лишь очень немногие продолжали вслед за немецким психологом Вундтом считать, что они призваны заниматься поисками строительного «материала» непосредственного опыта и его структурами.

Такому подходу, названному с т р у к т у р а л и з м о м, противостоял функционализм. Это направление, отвергая анализ внутреннего опыта и его структур, считало главным делом психологии выяснение того, как эти структуры работают, когда решают задачи, касающиеся актуальных нужд людей. Тем самым, предметная область психологии расширялась. Она виделась охватывающей психические функции (а не элементы) как внутренние операции, которые производятся не бестелесным субъектом, а организмом с целью удовлетворить его потребность в приспособлении к среде.

У истоков функционализма в США стоял *Уильям Джемс* (1842-1910). Он известен также как лидер прагматизма (от греч. «прагма» - действие) - философии, которая оценивает идеи и теории, исходя из того, как они работают на практике, принося пользу индивиду.

В своих «Основах психологии» (1890) Джемс писал, что внутренний опыт человека - это не «цепочка элементов», а «поток сознания». Его отличают личностная (в смысле выражения инте-

ресов личности) изоирательность (способность постоянно производить выбор).

Обсуждая проблему эмоций, Джемс (одновременно с датским врачом Карлом Ланге) предложил парадоксальную, вызвавшую острые споры концепцию, согласно которой первичными являются изменения в мышечной и сосудистой системах организма, вторичными - вызванные ими эмоциональные состояния. «Мы опечалены, потому что плачем, приведены в ярость, потому что бьем другого».

Хотя Джемс не создал ни целостной системы, ни школы, его взгляды на служебную роль сознания во взаимодействии организма со средой, взывающей к практическим решениям и действиям, прочно вошли в идейную ткань американской психологии. И ныне по блестяще написанной в конце прошлого века книге Джемса учатся в американских колледжах.

Рефлексология. Принципиально новый подход к предмету психологии сложился под воздействием работ *И.П. Павлова* (1859-1963) и *В.М. Бехтерева* (1857-1927). Экспериментальная психология возникла из исследований органов чувств. Поэтому она и считала в те времена своим предметом продукты деятельности этих органов - ощущения.

Павлов и Бехтерев обратились к высшим нервным центрам головного мозга - органам управления поведением целостного организма в окружающей среде. Вслед за Сеченовым они утверждали взамен изолированного сознания *новый предмет,* а именно - *целостное поведение.*

Поскольку теперь взамен ощущения в качестве исходного понятия выступил рефлекс, это направление приобрело известность под именем рефлексологии.

И.П. Павлов обнародовал свою программу в 1903 году, назвав ее «Экспериментальная психология и психопатология на животных». В дальнейшем от слова «психология» он отказался и даже брал со своих сотрудников штраф, когда они, обсуждая опыты над собаками, применяли психологические термины. Поводом служила отягченность этих терминов родимыми пятнами субъективной психологии сознания, тогда как главным делом павловской школы было строго объективное изучение поведения.

Чтобы понять революционный смысл павловского учения о поведении, следует иметь в виду, что он называл его учением о высшей нервной деятельности. Речь шла не о замене одних слов другими, но о кардинальном преобразовании всей системы категорий, в которых объяснялась эта деятельность.

Если прежде под рефлексом имелась в виду жестко фиксированная, стереотипная реакция, то Павлов вводил в это понятие

принцип условности. Отсюда и его главный термин — условный рефлекс. Это означало, что организм приобретает и изменяет программу своих действий в зависимости от условий - внешних и внутренних.

Внешние раздражители становятся для него сигналами, ориентирующими в среде, а реакция закрепляется только в том случае, если ее санкционирует внутренний фактор - потребность организма. Модельный опыт Павлова заключался в выработке реакции слюнной железы собаки на звук, свет, форму и т.п.

На этой гениально простой модели, варьируя бессчетное число раз совместно со множеством учеников (школу Павлова прошло около 300 исследователей) условия образования, преобразования, сочетания рефлексов; Павлов открыл *законы высшей нервной деятельности.* За каждым на первый взгляд несложным опытом скрывалась густая сеть разработанных павловской школой понятий (о сигнале, временной связи, подкреплении, торможении, дифференцировке, управлении и др.), позволяющих причинно объяснять, предсказывать и модифицировать поведение.

Идеи, сходные с павловскими, развивал в книге «Объективная психология» (1907) В.М. Бехтерев, давший условным рефлексам другое имя: сочетательные. Между воззрениями двух ученых имелись различия, но оба стимулировали психологов на коренную перестройку представлений о предмете психологии.

Бихевиоризм. Под влиянием их идей возникает новое мощное направление, утвердившее в качестве предмета психологии поведение, понятое как совокупность реакций организма, обусловленных его общением со стимулами среды, к которой он адаптируется.

Кредо этого направления запечатлено в термине «поведение» (англ. «бихевиор»), а само оно было названо бихевиоризмом. Его «отцом» принято считать *Д. Уотсона,* в статье которого «Психология, каковой ее видит бихевиорист» (1913) излагался манифест новой школы. В нем требовалось «выбросить за борт» как пережиток алхимии и астрологии все понятия субъективной психологии сознания и перевести их на язык объективно наблюдаемых реакций живых существ на раздражители. Ни Павлов, ни Бехтерев, на концепции которых опирался Уотсон, *щ* придерживались столь радикальной точки зрения. Они надеялись, что объективное изучение поведения в конце концов, как говорил Павлов, прольет свет на «муки сознания».

Бихевиоризм стали называть «психологией без психики». Этот оборот предполагал, что психика идентична сознанию. Между тем, требуя устранить сознание, бихевиористы вовсе не превращали организм в лишенное психических качеств устройство. Они

изменили представление об этих качествах. Реальный вклад нового направления заключался в резком расширении изучаемой психологией области. Отныше она включала доступные внешнему объективному наблюдению, независимые от сознания стимулы - реактивные отношения.

Изменились схемы психологических экспериментов. Они ставились преимущественно на животных - белых крысах. В качестве экспериментальных устройств, взамен прежних физиологических аппаратов, были изобретены различные типы лабиринтов и «проблемных ящиков». Запускаемые в них животные научались находить из них выход.

Тема научения, приобретения навыков путем проб и ошибок стала центральной для этой школы, собравшей огромный экспериментальный материал о факторах, определяющих модификацию поведения. Материал подвергался дотошной статистической обработке, ведь реакции животных носили не жестко предопределенный, а статистический характер. Изменялось воззрение на законы, правящие поведением живых существ, в том числе человека, который предстал в этих опытах как «большая белая крыса», ищущая свой путь в «лабиринте жизни», где вероятность успеха не предопределена и царит его величество - случай.

Исключив сознание, бихевиоризм неизбежно оказался односторонним направлением. Вместе с тем он ввел в научный аппарат психологии категорию действия в качестве не только внутренней, духовной (как в прежние времена), но и внешней, телесной реальности. Бихевиоризм изменил общий строй психологического познания. Его предмет охватывал отныне построение и изменение реальных телесных действий в ответ на широкий спектр внешних вызовов.

Сторонники этого направления рассчитывали, что, опираясь на данные экспериментов, удастся объяснить любые естественные формы поведения людей, такие, например, как строительство небоскреба или игру в теннис. Основа же всего - законы научения.

Психоанализ. Наряду с бихевиоризмом и в те же самые времена до основания подорвал психологию сознания психоанализ. Он обнажил за покровом сознания мощные пласты неосознаваемых субъектом психических сил, процессов и механизмов. Мнение о том, что область психического простирается за пределами тех испытываемых субъектом явлений, о которых он способен дать отчет, высказывалось и до того, как психология приобрела статус опытной науки.

Но в предмет этой науки ее превратил психоанализ.

Так назвал свое учение австрийский врач *Зигмунд Фрейд* (1856-1939). Как и многие другие классики современной психоло-

гии, он долгие годы занимался изучением центральной нервной системы, приобретя солидную репутацию специалиста в этой области.

Став врачом, занявшись лечением больных психическими расстройствами, он на первых порах пытался объяснить их симптомы динамикой нервных процессов (используя, в частности, сеченовское понятие о торможении). Однако чем больше он углублялся в эту область, тем острее испытывал неудовлетворенность. Ни в нейрофизиологии, ни в царившей тогда психологии сознания он не видел средств, позволяющих объяснить причины патологических изменений в психике своих пациентов. А не зная причин, приходилось действовать вслепую, ибо только устранив их, можно было надеяться на терапевтический эффект.

Ища выход, он обратился от анализа сознания к скрытым, глубинным слоям психической активности личности. До Фрейда они не были предметом психологии. После него - стали его неотъемлемой частью.

Первым импульсом к их изучению послужило применение гипноза. Внушив загипнотизированному человеку какое-либо действие с тем, чтобы он его выполнил после пробуждения, можно наблюдать, как он, совершая его в полном сознании, но не зная истинной причины, начинает придумывать для него мотивы, чтобы оправдать свой поступок. Истинные причины от сознания скрыты, но именно они правят поведением. Анализом этих сил и занялись Фрейд и его последователи. Они создали одно из самых мощных и влиятельных направлений в современной науке о человеке, названное психоанализом. Используя различные методики истолкования психических проявлений (свободный ассоциативный поток мыслей у пациентов, образы их сновидений, ошибки памяти, оговорки, перенос пациентом своих чувств на врача и др.) они разработали сложную и разветвленную сеть понятий, оперируя которыми уловили глубинные «вулканические» процессы, скрытые за явленным сознанию в «зеркале» самонаблюдения.

Главной среди этих процессов была признана имеющая сексуальную природу энергия влечении. Со времен детства в условиях семейной жизни она определяет мотивационный ресурс личности. Испытывая различные трансформации, она подавляется, вытесняется и тем не менее прорывается сквозь «цензуру» сознания по обходным путям, разряжаясь в различных симптомах, в том числе патологических (расстройства движений, восприятия, памяти и т.д.).

Этот взгляд привел к пересмотру прежней трактовки сознания. Его активная роль в поведении не отвергалась, но представлялась существенно другой, чем в традиционной психологии. Его отно-

шение к бессознательной психике мыслилось неизбывно конфликтным. В то же время только благодаря осознанию причин подавленных влечений и потаенных комплексов удается (с помощью техники психоанализа) избавиться от душевной травмы, которую они нанесли личности.

Открыв объективную психодинамику и психоэнергетику мотивов поведения личности, скрытую «за кулисами» ее сознания, Фрейд преобразовал прежнее понимание предмета психологии. Проделанная им и множеством его последователей психотерапевтическая работа обнажала важнейшую роль мотивационных факторов как объективных, стало быть независимых от того, что нашептывает «голос самосознания», регуляторов поведения.

Психоаналитическое движение. Фрейда окружало множество учеников. Наиболее самобытными из них, создавшими собственные направления, были *Карл Юнг* (1875-1961) и *Альфред Адлер* (1870-1937).

Первый назвал свою психологию аналитической, второй - индивидуальной. У истоков психоанализа их имена были так тесно связаны, что когда Юнг на просьбу хранителя Британского музея назвать свою фамилию сказал «Юнг», тот переспросил: «Фрейд-Юнг-Адлер?», и услышал в ответ извинение; «Нет, только Юнг».

Первым нововведением Юнга было понятие о «коллективном бессознательном». В бессознательную психику индивида могут, по Фрейду, войти явления, вытесненные из сознания. Юнг считал, что они никогда не могут быть индивидуально приобретенными, но являются даром далеких предков. Анализ позволяет определить структуру этого дара, образуемого несколькими архетипами.

Будучи скрытыми от сознания организаторами личного опыта, архетипы обнаруживаются в сновидениях, фантазиях, галлюцинациях, а также в творениях культуры. Большую популярность приобрело разделение Юнгом человеческих типов на экстразертивный (обращенный вовне, увлеченный социальной активностью) и интравертивный (обращенный внутрь, сосредоточенный на собственных влечениях, которым Юнг, вслед за Фрейдом, дал имя «либидо», однако считал неправомерным отождествлять с сексуальным инстинктом).

Адлер, модифицируя исходную доктрину психоанализа, выделил как фактор развития личности чувство неполноценности, порождаемое, в частности, телесными дефектами. Как реакция на это чувство возникает стремление к его компенсации и сверхкомпенсации с тем, чтобы добиться превосходства над другими. В «комплексе неполноценности» скрыт источник неврозов.

Психоаналитическое движение широко распространилось в различных странах. Возникали новые варианты объяснения и лечения неврозов, комплексов, психических травм динамикой неосознаваемых влечений. Менялись и представления самого Фрейда на структуру и динамику личности. Ее организация выступила в виде модели, компонентами которой являются: Оно (слепые иррациональные влечения), Я (эго) и сверх-Я (уровень моральных норм и запретов, возникающих в силу того, что в первые же годы жизни ребенок идентифицирует себя с родителями).

От напряжения, под которым оказывается Я из-за давления на него с одной стороны слепых влечений, с другой - моральных запретов, человека спасают защитные механизмы: вытеснения (устранения мыслей и чувств в область бессознательного), сублимации (переключения сексуальной энергии на творчество) и т.п.

Жане: сотрудничество как генератор сознания. Психоанализ строился на постулате, согласно которому человек и окружающий его социальный мир находятся в состоянии тайной, извечной вражды. Иное понимание отношений между индивидом и общественной средой утвердилось во французской психологии. Личность, ее действия и функции объяснялись созидающим их социальным контекстом, взаимодействия людей. В этом тигле выплавляется внутренний мир субъекта со всеми его уникальными признаками, которые прежняя психология сознания принимала за изначально данное.

Наиболее последовательно эту линию мысли, популярную среди французских исследователей, развивал *П. Жане* (1859-1947). Его первые работы в качестве психиатра касались болезней личности, выражающихся в диссоциации идей и тенденций (разрыве связей между ними) вследствие падения «психического напряжения» (Жане предложил называть этот феномен «психостенией»). Ткань психической жизни расщепляется. В одном организме начинают жить несколько личностей.

В дальнейшем Жане принимает за ключевой объяснительный принцип человеческого поведения общение как сотрудничество, в глубинах которого рождаются различные психические функции: воля, память, мышление и др. В целостном процессе сотрудничества происходит разделение актов: один индивид выполняет первую часть действия, второй - другую его часть. Один командует, другой подчиняется. Затем субъект совершает по отношению к самому себе действие, к которому прежде принуждал другого. Он научается сотрудничать с собой, подчиняться собственным командам, выступая как автор действия, как лицо, обладающее собственной волей.

Прежние концепции принимали волю за особую силу, коренящуюся в сознании субъекта. Теперь же доказывалась ее вторичность, ее производность от объективного процесса, в котором непременно представлен другой человек. Это же относится к памяти, которая первоначально предназначена для передачи поручений тем, кто отсутствует.

Что касается умственных операций, то и они изначально являются реальными телесными действиями (в частности, речевыми), которыми люди обмениваются, совместно решая свои жизненные задачи.

Главным же работающим на возникновение внутрипсихических процессов механизмом служит интериоризация. Социальные действия из внешних объективно становятся внутренними, незримыми для других.

Отсюда возникает иллюзия их бестелесности и порождаемое™ «чистым» Я, а не сетями межличностных связей.

Эта ветвь психологических исследований внесла свою лепту в *изменение исходной трактовки предмета психологии. Сохраняя сознание в качестве его ядра, она принимала за его единицы не сенсорные (ощущения, образы), интеллектуальные (идеи, мысли) или эмоционально-волевые элементы, а социальные действия (сперва внешние, а затем - внутренние).* Прежние концепции, для которых исходным пунктом служил индивид как носитель психических актов и содержаний, искали пути его социализации, т.е. приобщения к нормам и правилам жизни среди других. Вектор психологического изучения человека - по Жане - должен быть противоположным. Объяснению подлежит не социализация, а индивидуализация, т.е. причинный анализ того, как из социальных актов и отношений, в гуще которых изначально существует индивид, строится внутренний, личностный план его поведения.

В *предмете психологии* в качестве его непременного «измерения» *прорисовывалась изначальная социальность.*

Гештальтизм: динамика психических структур. При всех преобразованиях, которые испытывала психология, понятие о сознании сохраняло в основном прежние признаки. Изменялись только взгляды на его отношение к поведению, к неосознаваемым психическим явлениям, к социальным влияниям. Но новые представления о том, как само это сознание организовано, впервые сложилось с появлением на научной сцене школы, кредо которой выразило понятие о гештальте (динамической форме, структуре). *В противовес трактовке сознания как «сооружения из кирпичей (ощущений) и цемента (ассоциаций)» утверждался приоритет це-*

лостной структуры, от общей организации которой зависят ее отдельные компоненты.

Сама по себе мысль о том, что целое не сводится к образующим его частям являлась очень древней. С ней можно было столкнуться также в работах некоторых психологов-эксперименталистов. Указывалось, в частности, что одна и та же мелодия, которую играют в различном ключе, воспринимается как та же самая, вопреки тому, что ощущения в этом случае совершенно различны. Стало быть, ее звуковой образ представляет собой особую целостность. Важные факты, касающиеся целостности восприятия, его несводимости к ощущениям, стекались из различных лабораторий.

Датский психолог Э. Рубин изучил интересный феномен «фигуры и фона». Фигура объекта воспринимается как замкнутое целое, а фон простирается позади. При так называемых «двойственных изображениях» в одном и том же рисунке различаются либо ваза, либо два профиля. Эти и множество аналогичных фактов говорили о целостности восприятия.

Идея о том, что здесь действует общая закономерность, требующая нового стиля психологического мышления, объединила группу молодых ученых. В нее входили *М. Вертгеймер,* (1880-1943), *В. Кёлер* (1887-1967) и *К. Коффка* (1886-1941), ставшие лидерами направления, названного гештальт-психологией. Оно подвергло критике не только старую интроспективную психологию, занятую поиском исходных элементов сознания, но и молодой бихевиоризм. Критика последнего представляет особый интерес.

В опытах над животными гештальтисты показали, что, игнорируя психические образы-гештальты, нельзя объяснить их двигательное поведение. Об этом говорил, например, феномен «транспозиции». У кур вырабатывалась дифференцировка двух оттенков серого цвета. Сперва они научались клевать зерна, разбросанные на сером квадрате, отличая его от находившегося рядом черного. В контрольном опыте тот квадрат, который первоначально служил положительным раздражителем, оказывался рядом с квадратом еще более светлым. Куры выбирали именно этот последний, а не тот, на котором они привыкли клевать. Стало быть, они реагировали не на стимул, а на соотношение стимулов (на «более светлое»).

Критике со стороны гештальтистов подвергалась и бихевиористская формула «проб и ошибок». В противовес ей в опытах над человекообразными обезьянами выявилось, что они способны найти выход из проблемной ситуации не путем случайных проб, а мгновенно уловив отношения между вещами. Такое восприятие отношений было названо «инсайтом» (усмотрением, озаре-

.нием). Он возникает благодаря построению нового гештальта, который не является результатом научения и не может быть выведен из прежнего опыта.

В частности, широкий интерес вызвала ставшая классической работа В. Кёлера «Исследование интеллекта у антропоидов». Один из его подопытных шимпанзе (Келлер назвал его «Аристотелем среди обезьян») справлялся с задачей доставания приманки (банана) путем мгновенного схватывания отношений между разбросанными предметами (ящиками, палками), оперируя которыми он достигал цели. У него наблюдалось нечто подобное присущему человеку «озарению», названному одним психологом «ага-переживанием» (а в древности архимедовым возгласом «эврика!» - «нашел!»).

Изучая мышление человека, гештальт-психологи доказывали, что умственные операции при решении творческих задач подчинены особым принципам организации гештальта («группировка», «центрирование» и др.), а не правилам формальной логики.

Итак, сознание было представлено в гештальт-теории как целостность, созидаемая динамикой познавательных (когнитивных) структур, которые преобразуются по психологическим законам.

Левин: динамика мотивации. Теорию, близкую к гештальтизму, но применительно к мотивам поведения, а не психическим образам (чувственным и умственным), развивал А'. *Левин* (1890-1947). Он назвал ее *«теорией поля»*.

Понятие о «поле» было заимствовано им, как и другими гештальтистами, из физики, и использовалось в качестве аналога гештальта. *Личность изображалась как «система напряжений»*. Она перемещается в среде (жизненном пространстве), одни районы которой ее притягивают, другие - отталкивают. Следуя этой модели, Левин совместно с учениками провел множество экспериментов по изучению динамики мотивов. Один из них выполнила приехавшая с мужем из России Б.В. Зейгарник. Испытуемым предлагался ряд заданий. Одни задания они завершали, тогда как выполнение других под различными предлогами прерывалось.

Затем испытуемых просили вспомнить, что они делали во время опытов. Оказалось, что память на прерванное действие значительно лучше, чем на завершенное. Этот феномен, получивший имя *«эффекта Зейгарник»,* говорил, что энергия мотива, созданная заданием, не исчерпав себя (из-за того, что оно было прервано) сохранилась и перешла в память о нем.

Другим направлением стало *изучение уровня притязаний*. Это понятие обозначало степень трудности цели, к которой стремится субъект. Ему предъявлялась шкала заданий различной степени

трудности. После того, как он выбрал и выполнил (или не выполнил) одно из них, у него спрашивали, задачу какой степени трудности он выберет следующей. Этот выбор после предшествующего успеха (или неуспеха) фиксировал уровень притязаний. За выбранным уровнем крылось множество жизненных проблем, с которыми повседневно сталкивается личность - переживаемые ею успех или неуспех, надежды, ожидания, конфликты, притязания и др.

Категориальный анализ. За несколько десятилетий первые ростки новой дисциплины, выступившей под древним именем психологии, преобразовались в огромную область научных знаний. По богатству теоретических идей и эмпирических методов она вышла на достойное место среди других высокоразвитых наук.

Как далеко отстояли начальные попытки найти в качестве уникального предмета психологии элементы сознания от широко развернувшейся многокрасочной панорамы душевной жизни и поведения живых существ, созданной энергией многих школ и направлений. Распад на школы, каждая из которых претендовала на то, чтобы явиться миру в качестве единственно настоящей психологии, стал поводом для оценки столь необычной для науки ситуации как кризисной.

Реальный же исторический смысл этого распада заключался в трм, что средоточием исследовательской программы каждой из школ стала разработка одного из блоков категориального аппарата психологии. Каждая наука оперирует своими категориями, т.е. наиболее общими фундаментальными разрядами мысли, образующими внутренне связанную систему. Понятие о категориях возникло в недрах философии (здесь, как и во множестве других открытий, пионером был Аристотель, выделивший такие категории как сущность, количество, качество, время и др.). Категория выполняет в познавательном процессе рабочую функцию и потому может быть названа аппаратом, позволяющим видеть на различную глубину исследуемую реальность, каждый объект которой воспринимается в его количественных, качественных, временных и т.п. характеристиках.

Наряду с названными глобальными, философскими категориями (и в нераздельности с ними) конкретная наука оперирует собственными категориями. В них дан не мир в целом, а предметная область, «выкроенная» из этого мира с целью детального изучения ее особой, уникальной природы. Одной из этих областей является психика, или, говоря языком русского ученого Н.Н. Ланге, - психосфера.

Конечно, она также постигается научной мыслью в категориях количества, качества, времени и т.д. Но чтобы познать ее приро-

ду, законы, которым она подчинена, овладеть ею на практике, нужен специальный категориальный аппарат, дающий видение психической реальности как отличной от физической, биологической, социальной. Истории было угодно распорядиться так, чтобы этот аппарат формировался в психологии с «оптическим прицелом».

И эта наука осваивала сферу своих явлений по-блочно. *Среди основных категориальных «блоков» психологии выделяются: психический образ, психическое действие, мотив, психосоциальное отношение, личность.* Любая мысль, вступая в общение с психической реальностью, схватывает ее не иначе как в этих категориях. Разобщенность же школ произошла в силу того, что в рассматриваемый период каждая из них прицельно сосредоточилась на одном из блоков. Категория образа стала одной из первых в теоретических схемах экспериментальной психологии, поскольку она опиралась на физиологию органов чувств, продуктом деятельности которых служат элементарные психические образы - ощущения.

Преодолевая «атомистический» структурный анализ вундтовской школы гештальт-психология экспериментально доказала, во-первых, целостность и предметность образа, во-вторых, зависимость от него поведения организма. В противовес версии об элементах сознания функциональная психология сосредоточилась на его функциях, актах. Однако логика науки требовала перейти от внутрипсихического действия к объективному, соединяющему организм с его средой.

Рефлексология и бихевиоризм внесли непреходящий вклад в разработку категории действия. Психоанализ поставил в центр своих построений категорию мотива, по отношению к которому вторичны и образ, и действие, а затем, опираясь на нее, предложил динамическую модель организации личности. Наконец, французские психологи сосредоточились на сотрудничестве между людьми, на процессах общения, выявив тем самым включенность в систему категорий психосоциального отношения как инварианты аппарата психологического познания.

Инварианта выражает наиболее устойчивое и постоянное в системе. Категории психологии инвариантны по отношению к системе психологических знаний. Каждая школа сосредоточилась на одной из инвариант, но проделанная ими работа обогащала систему в целом. Поскольку, однако, прицельная разработка одной из инвариант неотвратимо придавала теоретическому облику школы односторонность, дальнейшее развитие психологической мысли шло в направлении поиска интегральных схем. Они открывали перспективу синтеза идей, порожденных монокатегориальными школами.

6. Эволюция школ и направлений

Анализ путей развития основных психологических школ говорит об общей для них тенденции. Они изменялись в направлении обогащения своей категориальной основы теоретическими ориентациями других школ.

Необихевиоризм. Формула бихевиоризма была четкой и однозначной: стимул - реакция. Вопрос о тех процессах, которые происходят в организме и психическом устройстве между стимулом и реакцией снимался с повестки дня.

Такая позиция следовала из предвзятой философии позитивизма: убеждения в том, что научный факт отличается своей непосредственной наблюдаемостью. Как внешний стимул, так и реакция (ответное движение) открыты для наблюдения каждому, независимо от его теоретической позиции. Поэтому связка «стимул-реакция» служит, согласно радикальному бихевиоризму, незыблемой опорой психологии как точной науки.

Между тем в кругу бихевиористов появились выдающиеся психологи, поставившие этот постулат под сомнение. Первым из них был американец *Эдвард Толмен* (1886-1959), согласно которому формула поведения должна состоять не из двух, а из трех членов, и поэтому выглядеть следующим образом: стимул (независимая переменная) - промежуточные переменные - зависимая переменная (реакция).

Среднее звено (промежуточные переменные) - ничто иное как недоступные прямому наблюдению психические моменты: ожидания, установки, знания.

Следуя бихевиористской традиции, Толмен ставил опыты над крысами, ищущими выход из лабиринта. Главный же вывод из этих опытов свелся к тому, что, опираясь на строго контролируемое экспериментатором и объективно им наблюдаемое поведение животных, можно достоверно установить, что этим поведением управляют не те стимулы, которые действуют на них в данный момент, а особые внутренние регуляторы. Поведение предваряют своего рода ожидания, гипотезы, познавательные (когнитивные) «карты». Эти карты животное само строит. Они и ориентируют его в лабиринте. По ним оно, будучи запущено в лабиринт, узнает, «что ведет к чему». Положение о том, что психические образы служат регулятором действия, было обосновано гештальт-теорией. Учтя ее уроки, Толмен разработал собственную теорию, названную когнитивным бихевиоризмом.

Другой вариант необихевиоризма принадлежал *Кларку Халлу* (1884-1952) и его школе. Он ввел в формулу «стимул-реакция» другое среднее звено, а именно потребность организма (пищевую, сексуальную, потребность во сне и др.). Она придает энергию

поведению, создает незримый потенциал реакции. Этот потенциал разряжается при подкреплении (понятие, которое Халл заимствовал у И.П. Павлова), и тогда реакция закрепляется и организм чему-то научается.

Скиннер: оперантный бихевиоризм. В защиту ортодоксального бихевиоризма, отвергая любые внутренние факторы, выступил *Б. Скиннер.* Условный рефлекс он назвал оперантной реакцией.

У Павлова новая реакция вырабатывалась в ответ на условный сигнал при его подкреплении (например, когда перед кормлением раздавался стук метронома и т.п.). У Скиннера организм сперва производит движение, затем получает (или не получает) подкрепление.

Скиннер сконструировал экспериментальный ящик, в котором белая крыса (или голубь) могли нажимать на рычажок (или кнопку). Перед ними была кормушка и набор раздражителей. Из этих простых элементов Скиннер составлял множество различных «планов подкрепления» (например, перед крысой находится два рычага и она оказывается в ситуации выбора: или крыса получает пищу только, когда вслед за нажатием на рычаг загорается лампочка, или пища выдается только при нажиме с определенной силой, частотой и т.д.).

Техника выработки «оперантных реакций» была применена последователями Скиннера при обучении детей, их воспитании, при лечении невротиков.

Во время Второй мировой войны Скиннер работал над проектом использования голубей для управления стрельбой по самолетам. Посетив однажды урок арифметики, где занималась его дочь, Скиннер ужаснулся, сколь мало используются данные психологии. С целью улучшения преподавания он изобрел серию обучающих машин и концепцию программированного обучения. Он надеялся, опираясь на теорию оперантных реакций, создать программу «изготовления» людей для нового общества.

Работы Скиннера, как и других бихевиористов, обогатили знание об общих правилах выработки навыков, о роли подкрепления (которое служит непременным мотивом этих навыков), о динамике перехода от одних форм поведения к другим и т.п. Но вопросами, касающимися научения у животных, интересы бихевиористов не ограничивались.

Открыть общие, выверенные точной объективной наукой законы построения любого поведения, в том числе у человека, - такова была сверхзадача всего бихевиористского движения. «Человек или робот?» - такой вопрос задавали бихевиористам их противники. Они справедливо указывали, что устраняя внутреннюю психическую жизнь человека из сферы точного причинного

анализа, бихевиоризм трактует личность как машинообразно работающее устройство. Строгость объективного анализа реакций организма достигалась дорогой ценой. Устранялось сознание как внутренний регулятор поведения.

Надеясь придать психологии точность обобщений, не уступающую физике, бихевиористы полагали, что, опираясь на формулу «стимул-реакция», удастся вывести новую породу людей. Утопичность этого плана выступает в концепциях типа скиннеровской. Ибо даже применительно к животным Скиннер, как заметили его друзья, имел дело с «пустым организмом», от которого ничего не оставалось, кроме оперантных реакций. Ведь ни для деятельности нервной системы, ни для психических функций в скиннеровской модели места не было. Снималась с повестки дня и проблема развития. Она подменялась описанием того, как из одних навыков возникают другие. Огромные пласты высших проявлений жизни, открытых и изученных многими школами, выпадали из предметной области психологии.

Пиаже: стадии развития интеллекта. Создателем наиболее глубокой и влиятельной теории развития интеллекта стал швейцарец *Жан Пиаже* (1896-1980). Он преобразовал основные понятия других школ: бихевиоризма (взамен понятия о реакции он выдвинул понятие об операции), гештальтизма (гештальт уступил место понятию о структуре) и П. Жане (переняв у него принцип интериоризации, восходящий, как мы уже знаем, к Сеченову).

Свои новые теоретические представления Пиаже строил на прочном эмпирическом фундаменте - на материале развития мышления и речи у ребенка. В работах начала 20-х годов: «Речь и мышление ребенка», «Суждение и умозаключение у ребенка» и др. Пиаже, используя метод беседы (спрашивая, например, отчего движутся облака, вода, ветер? Откуда происходят сны? Почему плавает лодка и т.п.), сделал вывод о том, что взрослый размышляет социально (т.е. мысленно обращаясь к другим людям), даже когда он остается с собой наедине. Ребенок же размышляет эгоцентрично, даже когда находится в обществе других. (Он говорит вслух, ни к кому не обращаясь. Эта его речь была названа эгоцентрической.)

Принцип эгоцентризма (от лат. «ego» - Я и «центрум» - центр круга) царит над мыслью дошкольника. Он сосредоточен на своей позиции (интересах, влечениях) и не способен стать на позицию другого («децентрироваться»), критически взглянуть на свои суждения со стороны. Этими суждениями правит «логика мечты», уносящая от реальности.

Эти выводы Пиаже, в которых ребенок выглядел игнорирующим реальность мечтателем, подверг критике Выготский, дав-

ший свое толкование эгоцентрической (необращенной к слушателю) речи ребенка (см. ниже). В то же время он чрезвычайно высоко оценил труды Пиаже, так как они говорили не о том, чего ребенку не хватает сравнительно со взрослым (меньше знает, мыслит и т.п.), а о том, что же у ребенка есть, какова его внутренняя психическая организация.

Был выделен ряд стадий в эволюции детской мысли (например, своеобразная магия, когда ребенок надеется с помощью слова или жеста изменить внешний предмет или же своеобразный анимизм, когда предмет наделяется волей или жизнью: «солнце движется, потому что оно живое»).

Не умея мыслить абстрактными понятиями, соотносить их и т.п., он опирается в своих объяснениях на конкретные случаи. В дальнейшем Пиаже выделил 4 стадии. Первоначально детская мысль содержится в предметных действиях (до 2-х лет), затем они интериоризируются (переходят из внешних во внутренние), становятся предоперациями (действиями) ума (от 2-х до 7 лет), на третьей стадии (от 7 до 11 лет) возникают конкретные операции, на четвертой (от 11 до 15 лет) формальные операции, когда мысль ребенка способна строить логически обоснованные гипотезы, из которых делаются дедуктивные (например, от общего к частному) умозаключения.

Операции не совершаются изолированно. Будучи взаимосвязаны, они создают устойчивые и в то же время подвижные структуры. Стабильность структуры возможна только благодаря активности организма, его напряженной борьбе с разрушающими ее силами.

Развитие системы психических действий от одной стадии к другой - такой представил Пиаже картину сознания.

Сперва Пиаже испытал влияние Фрейда, считая, что человеческое дитя, появляясь на свет, движимо одним мотивом - стремлением к удовольствию, и не желает ничего знать о реальности, с которой вынуждено считаться только из-за требований окружающих. Но затем Пиаже признал исходным моментом в развитии детской психики реальные внешние действия ребенка (сенсомоторный интеллект, т.е. элементы мысли, данные в движениях, которые регулируются чувственными впечатлениями).

Неофрейдизм. Это направление, усвоив основные схемы и ориентации ортодоксального психоанализа, пересмотрело базовую для него категорию мотивации. Решающая роль была придана влияниям социокультурной среды и ее ценностям.

Уже Адлер стремился объяснить бессознательные комплексы личности социальными факторами (см. выше). Намеченный им

подход был развит группой исследователей, которых принято объединять под именем неофрейдистов. То, что Фрейд относил за счет биологии организма, заложенных в нем влечений, эта группа объясняла вращиванием индивида в исторически сложившуюся культуру. Эти выводы были сделаны на большом антропологическом материале, почерпнутом при изучении нравов и обычаев племен, далеких от западной цивилизации.

Лидером неофрейдизма принято считать *Карен Хорни* (1885-1953). Испытав влияние марксизма, она, опираясь на психоаналитическую практику, доказывала, что все конфликты, возникающие в детстве, порождаются отношениями ребенка с родителями. Именно из-за характера этих отношений у него возникает базальное чувство тревоги, отражающее беспомощность ребенка в потенциально враждебном мире. Невроз - ничто иное как реакция на тревожность. Описанные Фрейдом извращения и агрессивные тенденции являются не причиной невроза, а его результатом. Невротическая мотивация приобретает три направления: движение к людям как потребность в любви, движение от людей как потребность в независимости и движение против людей как потребность во власти (порождающая ненависть, протест и агрессию).

Объясняя неврозы, их генезис и механизмы развития конкретным социальным контекстом, неофрейдисты подвергали критике капиталистическое общество как источник отчуждения личности (в смысле, приданном этому термину Марксом), утраты ею своей идентичности, забвения своего Я и т.д.

Ориентация на социокультурные факторы взамен биологических определила облик неофрейдизма. При этом существенную роль в зарождении этого направления сыграло обращение его лидеров к марксистской философии человека. Под знаком этой философии складывались теоретические основы российской психологии в советский период.

Реактология. Попытки выйти из тупика, созданного конфронтацией между психологией сознания, опиравшейся на субъективный метод, и успешно развивавшимся с опорой на объективный метод бихевиоризмом, предпринял в России *К.Н. Корнилов* (1879-1957). Он выступил, когда в стране утвердился в качестве господствующей идеологии марксизм с его философским кредо - диалектическим материализмом. Одно из положений этой философии запечатлела идея диалектического единства. Используя ее, Корнилов надеялся преодолеть как агрессию со стороны рефлексологии Бехтерева и Павлова (она претендовала на единственно приемлемое для материалиста объяснение поведения), так и субъективизм интроспективного направления (лидером которого в России был Г.И. Челпанов, создавший в Москве на средства

известного мецената Щукина Психологический институт по типу вундтовского).

Основным элементом психики Корнилов предложил считать реакцию. В ней объективное и субъективное нераздельны. Реакция наблюдается и измеряется объективно, но за этим внешним движением скрыта деятельность сознания.

Став директором бывшего челпановского института, Корнилов предложил сотрудникам изучать психические процессы в качестве реакций (восприятия, памяти, воли и т.д.). Он даже переименовал названия соответствующих лабораторий. Фактически же реальная экспериментальная работа свелась к изучению скорости и силы мышечных реакций.

Таковой на деле оказалась предложенная Корниловым «марксистская реформа психологии».

С Корниловым разошлось большинство психологов. Одни покинули Институт, не приняв программу превращения психологии в «марксистскую науку». Другие, считая марксистскую методологию перспективной в плане поисков выхода психологии из кризиса, пошли иным путем.

Выготский: теория высших психических функций. Автором новаторской концепции, оказавшей влияние на развитие мировой психологической мысли, был *Л.С. Выготский* (1896-1934). Не ограничившись общими формулами марксистской философии, он предпринял попытку почерпнуть в ней положения, которые позволили бы психологии выйти на новые рубежи в ее собственном проблемном поле.

Марксизм утверждал, что человек — это природное существо, но природа его социальна. Этот тезис требовал понять телесные, земные основы человеческого бытия как продукт общественно-исторического развития. Разрыв между природным и культурным привел в учениях о человеке к концепции двух психологии, каждая из которых имеет свой предмет и оперирует собственными методами.

Для естественнонаучной психологии сознание и его функции причастны тому же порядку вещей, что телесные действия организма. Поэтому они открыты для строго объективного исследования и столь же строго причинного (детерминистского) объяснения.

. Для другой психологии предметом является духовная жизнь человека в виде особых переживаний, которые возникают у него благодаря приобщенности к ценностям культуры, а методом - понимание, истолкование этих переживаний.

Все помыслы Выготского были сосредоточены на том, чтобы покончить с версией о «двух психологиях», которая расщепляла чело-

века, делала его причастным различным мирам. На **первых порах** опорным для него служило понятие о реакции. Однако он понимал ее не так, как Корнилов, поскольку считал главной для человека особую реакцию - речевую. Она, конечно, является телесным действием. Однако в отличие от других телесных действий придает сознанию личности несколько новых измерений. Во-первых, она предполагает процесс общения, а это значит, что она изначально социальна. Во-вторых, у нее всегда имеется психический аспект, который принято называть значением или смыслом слова. В-третьих, слово как элемент культуры имеет независимое от субъекта бытие. За каждым словом бьется океан истории народа. *Так в едином понятии речевой реакции сомкнулись телесное, социальное (коммуникативное), смысловое и историко-культурное.*

В системе этих четырех координат (организм, общение, смысл, культура) Выготский стремился объяснить любой феномен психической жизни человека. Интегратизм, отличавший стиль его мышления, определил своеобразие его пути, когда оставив понятие о речевой реакции, он перешел к изучению психических функций.

Принципиальное нововведение, сразу же отграничившее его теоретический поиск от традиционной функциональной психологии, заключалось в том, что в структуру функции (внимания, памяти, мышления и др.) вводились особые регуляторы, а именно - знаки, которые создаются культурой.

Знак (слово) — это «психологическое орудие», посредством которого строится сознание. Это понятие было своего рода метафорой. Оно привносило в психологию восходящее к Марксу объяснение специфики человеческого общения с миром. Специфика заключается в том, что общение опосредовано орудиями труда. Эти орудия изменяют внешнюю природу, и в силу этого - самого человека. Речевой знак, согласно Выготскому, это также своего рода орудие. Но особое орудие. Оно направлено не на внешний мир, а на внутренний мир человека. Оно преобразует его. Ведь прежде чем человек начинает оперировать словами, у него уже имеется дословное психическое содержание. Этому «материалу», полученному от более ранних уровней психического развития (элементарных функций), психологическое орудие придает качественно новое строение. И тогда возникают высшие психические функции, а с ними вступают в действие законы культурного развития сознания - качественно иного, чем «натуральное», природное развитие психики (какое наблюдается, например, у животных).

Понятие о функции, выработанное функциональным направлением, радикально изменялось. Ведь это направление, усвоив биологический стиль мышления, представляло функцию сознания по типу функций организма. Выготский сделал решающий шаг из

мира биологии в мир культуры. Следуя этой стратегии, он приступил к экспериментальной работе по изучению изменений, которые производит знак в традиционных психологических объектах: внимания, памяти, мышлении. Опыты, которые проводились на детях, как нормальных, так и аномальных, побудили под новым углом зрения интерпретировать проблему развития психики.

Новшества Выготского не ограничились идеей о том, что высшая функция организуется посредством психологического орудия. Не без влияния гештальтизма он вводит понятие о психологической системе. Ее компонентами являются взаимосвязанные функции. Развивается не отдельно взятая функция (память или мышление), но целостная система функций. При этом в различные возрастные периоды соотношение функций меняется. (Например, у дошкольника ведущей функцией среди .других является память, а у школьника - мышление.)

Развитие высших функций совершается в общении. Учтя уроки Жане, Выготский трактует процесс развития сознания как интериоризацию. Всякая функция возникает сперва между людьми, а затем становится «частной собственностью» ребенка. В связи с этим Выготский вступил в дискуссию с Пиаже по поводу так называемой эгоцентрической речи.

Выготский экспериментально показал, что эта речь, вопреки Пиаже, не сводится к оторванным от реальности влечениям и фантазиям ребенка. Она исполняет роль не аккомпаниатора, а организатора реального практического действия. Размышляя с самим собой, ребенок планирует его. Эти «мысли вслух» в дальнейшем интериоризируются и преобразуются во внутреннюю речь, сопряженную с мышлением в понятиях.

«Мышление и речь» (1934) - так называлась главная, обобщающая книга Выготского. В ней он, опираясь на обширный экспериментальный материал, проследил развитие понятий у детей. Теперь на передний план выступило значение слова. История языка свидетельствует, как изменяется значение слова от эпохи к эпохе. Выготским же было открыто развитие значений слов в онтогенезе, изменение их структуры при переходе от одной стадии умственного развития ребенка к другой.

Когда взрослые общаются с детьми, они могут не подозревать, что слова, ими употребляемые, имеют для них совершенно другое значение, чем для ребенка, поскольку детская мысль находится на другой стадии развития и потому строит содержание слов по особым психологическим законам.

Важность открытия этих законов для обучения и развития маленького мыслителя очевидна. В связи с этим Выготским была

обоснована идея, согласно которой «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию». В связи с этим он ввел понятие о «зоне ближайшего развития». Под ней имелось в виду расхождение между уровнем задач, которые ребенок может решить самостоятельно, и под руководством взрослого. Обучение, создавая эту «зону», и ведет за собой развитие,

В этом процессе внутренне сомкнуты не только мысль и слово, но также мысль и движущий ею мотив (по терминологии Выготского - аффект). Их интегралом является *переживание, как особая целостность, которую Выготский* в конце своего рано оборвавшегося творческого пути *назвал важнейшей «единицей» развития личности.*

Он трактовал это развитие как драму, в которой имеется несколько «актов» - возрастных эпох.

Творчество Выготского существенно расширило предметную область психологии. Она выступила в качестве системы психических функций, имеющей особую историю. Высший, присущий человеку уровень развития этой системы (отличающийся сознательностью, смысловой организацией, произвольностью) возникает в процессе вхождения личности в мир культуры.

Принцип деятельности в психологии. Другой подход к разработке предметной области психологии наметили исследователи, которые, ориентируясь на марксизм, почерпнули в нем идею фор мирования сознания и его проявлений в горниле деятельности. Понятие о деятельности многозначно. Сеченов говорил о психических деятельностях, понимая их как процессы, которые совершаются по типу рефлекторных (в особом сеченовском понимании - см. выше). Павлов ввел понятие о высшей нервной деятельности, Бехтерев - о соотносительной деятельности, Выготский говорил о психических функциях как деятельностях сознания. Но с обращением к марксизму, для которого прототипом любых форм взаимоотношений человека со средой является труд, трактовка деятельности приобрела новое содержание.

Басов: человек как деятель в среде. Пионером ее выделения в особую, ни к каким другим формам жизни несводимую категорию выступил *М.Я. Басов* (1892-1931). Его исследования (как и ряда других психологов) было принято относить к особой науке - педологии (см. гл. 2). Под ней имелось ввиду комплексное изучение ребенка, охватывающее все аспекты его развития - не только психологические, но и антропологические, генетические, физиологические и др.

Басов как психолог первоначально примыкал к функциональному направлению. Сознание в этом случае понималось как система взаимосвязанных психических функций. Но в его взгляде на

эту систему имелся особый аспект. Ее центром он считал волю - как особую функцию, предполагающую усилия личности по достижению осознанной цели.

Это было связано с его общей установкой на научный, экспериментальный анализ активности субъекта. В особенности его интересовал конфликт между волевым импульсом и непроизвольными, независящими от сознания движениями. Этот вопрос он изучал путем объективного наблюдения за развитием поведения ребенка. Поскольку изучение было сосредоточено не на внешних движениях самих по себе (рефлексах), а на их внутреннем смысле, Басов, чтобы отграничить свой подход от подхода рефлексологов и бихевиористов применил вместо термина «поведение» (который они использовали, чтобы обозначить предмет своих исследований) термин «деятельность».

Он подчеркивал, что понимает под ней «предмет особого значения», такую область, «которая имеет задачи, никакой другой областью неразрешаемые». Стало быть, *если до Басова в воззрениях на предмет психологии резко противостояли друг другу сторонники древнего убеждения, согласно которому этим предметом является сознание, сторонникам нового убеждения, считавшим, что им является поведение, то после Басова картина изменилась.* Он как бы поднялся над этим конфликтом. Этого требовала сама логика развития науки. Откликаясь на ее запросы, К.И. Корнилов видел выход в том, чтобы соединить под эгидой понятия о реакции факт сознания (переживание субъекта) и факт поведения (его мышечное движение).

Басов же предлагал другое решение. Нужно, - считал он, - перейти в совершенно новую плоскость. Подняться и над тем, что осознает субъект, и над тем, что проявляется в его внешних действиях. Не механически объединить одно и другое, а включить их в качественно новую структуру. Эту структуру он и назвал деятельностью.

Из чего она состоит, из каких элементов складывается? Системный подход был и у прежней психологии. Структурализм считал, что психическая структура складывается из элементов сознания, гештальтизм - из динамики психических форм (гештальтов), функционализм - из взаимодействия функций (восприятия, памяти, воли и т.п.), бихевиоризм - из стимулов и реакций, рефлексология - из рефлексов.

Басов же предложил считать деятельность особой структурой, состоящей из отдельных актов и механизмов, связи между которыми регулируются задачей. Эта структура может быть устойчивой, стабильной (например, когда ребенок овладел каким-либо навыком). Но она может также каждый раз создаваться заново

(например, когда задача, которую решает ребенок, требует от него изобретательности). В любом случае деятельность является субъектной. За всеми ее актами и механизмами стоит субъект, говоря словами Басова, - «человек как деятель в среде».

Центральной для Басова, который был поглощен изучением ребенка и факторов его формирования как личности, *выступала проблема развития деятельности, ее истории.* Именно это составляет главное содержание книги Басова «Основы общей педологии» (1928). Но чтобы объяснить, как строится и развивается деятельность ребенка, следует, согласно Басову, взглянуть на нее с точки зрения высшей ее формы, каковой является профессионально-трудовая деятельность (в том числе и умственная).

Труд - это особая форма взаимодействия его участников между собой и с природой, качественно отличающаяся от поведения животных, объяснимого условными рефлексами. Его изначальным регулятором служит цель, которой подчиняются и тело, и душа субъектов трудового процесса. Эта цель осознается ими в виде искомого результата, ради которого они объединяются и тратят свою энергию.

Стало быть, психический образ, к чему стремятся люди, а не внешние стимулы, влияющие на них в данный момент, загодя «как закон» (говоря словами Маркса) подчиняет себе отдельные действия и переживания этих людей. Игры детей и их обучение отличаются от реального трудового процесса. Но и они строятся на психологических началах, присущих труду: осознанная цель, которая регулирует действия, осознанная координация этих действий и т.п.

Специфика труда как особой формы взаимоотношений людей с предметным миром стала прообразом разработки марксистски ориентированной психологии в Советской России.

Вслед за пионером на этом пути М.Я. Басовым дальнейшее развитие принцип деятельности получил в трудах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева.

Рубинштейн: единство сознания и деятельности. Басов, руководя педологическим отделением Ленинградского педагогического института им. Герцена, пригласил Рубинштейна на кафедру психологии, где он написал свой главный труд «Основы общей психологии» (1940). Лейтмотивом этого труда служил принцип «единства сознания и деятельности». Как отмечалось, вопрос о системном и смысловом строении сознания был центральным для Выготского, а вопрос о структуре деятельности - центральным для Басова. В то же время роль предметной деятельности в построении сознания оставалась вне поля зрения Выготского, а категория сознания - вне поля зрения Басова. *Сомкнуть со-*

знание с процессом деятельности, объяснив, каким образом оно формируется в этом процессе, — таков был подход Рубинштейна к предмету психологии.

Это существенно изменяло перспективу конкретных исследований, призванных теперь исходить из того, что «все психические процессы выступают в действительности как стороны, моменты труда, игры, учения, одного из видов деятельности. Реально они существуют лишь во взаимосвязи и взаимопереходах всех сторон сознания внутри конкретной деятельности, формируясь в ней и ею определяясь».

Идея о том, что общение человека с миром не является прямым и непосредственным (как на биологическом уровне), но совершается не иначе как посредством его реальных действий с объектами этого мира, изменяла всю систему прежних взглядов на сознание. Его зависимость от этих предметных действий, а не от внешних предметов самих по себе, становится важнейшей проблемой психологии.

Сознание, ставя цели, проектирует активность субъекта и отражает реальность в чувственных и умственных образах. Предполагалось, что природа сознания является изначально социальной, обусловленной общественными отношениями. Поскольку же эти отношения изменяются от эпохи к эпохе, то и сознание представляет собой исторически изменчивый продукт.

Леонтьев: строение деятельности. Положение о том, что все, что совершается в психической сфере человека укоренено в его деятельности, развивал также *А.Н, Леонтьев* (1903-1979). Сначала он следовал линии, намеченной Выготским. Но затем, высоко оценив идеал Басова о «морфологии» (строении) деятельности, он предложил свою схему ее организации и преобразования на различных уровнях: в эволюции животного мира, истории человеческого общества, а также в онтогенезе (индивидуальном развитии человека) («Проблемы развития психики» (1959)).

Леонтьев подчеркивал, что деятельность - это особая целостность. Она включает различные компоненты: мотивы, цели, действия. Их нельзя рассматривать порознь. Они образуют систему. Различие между деятельностью и действием он пояснял на следующем примере, взятом из истории деятельности людей в первобытном обществе. Участник первобытной коллективной охоты в качестве загонщика спугивает дичь, чтобы направить ее к другим охотникам, которые скрываются в засаде. Мотивом его деятельности служит потребность в пище. Удовлетворяет же он эту потребность, отгоняя добычу. Из этого следует, что деятельность определяется по мотиву, тогда как действие (спугивание дичи) - *по* той *цели, которая им достигается* - ради реализации этого мотива.

Аналогичен психологический анализ ситуации обучения ребенка. Школьник читает книгу, чтобы сдать экзамен. Мотивом его деятельности служит эта сдача, получение отметки, а действием - усвоение содержания книги. Возможна, однако, ситуация, когда это содержание само станет мотивом и увлечет учащегося настолько, что он сосредоточится на нем независимо от экзамена и отметки. Тогда произойдет «сдвиг мотива (сдача экзамена) на цель (решение учебной задачи)». Тем самым, появится новый мотив. Прежнее действие превратится в самостоятельную деятельность.

Уже из этих простых примеров видно, насколько важно, изучая одни и те же объективно наблюдаемые действия, раскрывать их внутреннюю психологическую подоплеку.

Обращение к деятельности как присущей человеку форме существования позволяет включить в широкий социальный контекст изучение основных психологических категорий, таких как внутренний образ предмета, совершаемое субъектом действие, мотив, побуждающий его действовать, переживание им своего отношения к другим индивидам, его личностные свойства и притязания.

Указанные категории (образ, действие, мотив, отношение, личность) образуют внутренне связанную систему. Ее многовековая история запечатлела основные контуры картин психической жизни, каковыми они являлись исследовательскому уму. В системе категорий и представлен предмет психологии как науки.

Глава 2

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ЕЕ ПРЕДМЕТ И МЕСТО В СИСТЕМЕ НАУК

В XX столетии психология вступила в период создания научных основ разработки ее важнейших проблем. В настоящее время психология имеет свой особый предмет изучения, свои специфические задачи, свои специальные методы исследования; она располагает сетью психологических учреждений (институтов, лабораторий, учебных заведений, готовящих кадры психологов), журналами. Систематически собираются международные психологические конгрессы, психологи объединяются в научные ассоциации и общества. Значение психологии как одной из важнейших наук о человеке в настоящее время осознается повсеместно.

1. Предмет психологии

Каждая конкретная наука отличается от других наук особенностями своего предмета. Так, геология отличается от геодезии тем, что имея предметом исследования Землю, первая из них изучает состав, строение и историю Земли, а вторая - размеры ее и форму. Выяснение специфических особенностей явлений, изучаемых психологией, представляет значительно бблыпую трудность. Понимание этих явлений во многом зависит от мировоззрения, которого придерживаются люди, сталкивающиеся с необходимостью постигнуть психологическую науку.

Трудность состоит прежде всего в том, что явления, изучаемые психологией, издавна выделялись человеческим умом и отграничивались от других проявлений жизни как особые явления. В самом деле, совершенно очевидно, что мое восприятие пишущей машинки - это нечто совершенно особое и отличное от самой пишущей машинки, реального предмета, который стоит передо мной на столе; мое желание пойти на лыжах - это нечто иное по

сравнению с реальным лыжным походом; мое воспоминание о встрече Нового года - это нечто отличающееся от того, что реально происходило в канун Нового года, и т.п. Так постепенно сложились представления о различных разрядах явлений, которые стали именовать психическими (психическими функциями, свойствами, процессами, состояниями и т.д.). Их особый характер видели в принадлежности к внутреннему миру человека, отличающемуся от того, что человека окружает и относили к области душевной жизни, противопоставляемой реальным событиям и фактам. Эти явления группировались под названиями «восприятие», «память», «мышление», «воля», «чувства» и др., в совокупности образуя то, что именуется психикой, психическим, внутренним миром человека, его душевной жизнью и т.д.

И хотя непосредственно люди, наблюдавшие других людей в повседневном общении, имели дело с различными фактами поведения (действиями, поступками, трудовыми операциями и др.), однако потребности практического взаимодействия вынуждали их различать скрытые за внешним поведением психические процессы. За поступком всегда усматривались намерения, мотивы, которыми руководствовался человек, за реакцией на то или иное событие - особенности характера. Поэтому задолго до того, как психические процессы, свойства, состояния стали предметом научного анализа, накапливалось житейское психологическое знание людей друг о друге. Оно закреплялось, передаваясь от поколения к поколению, в языке, в памятниках народного творчества, в произведениях искусства. Его вбирали, например, пословицы и поговорки: «Лучше один раз увидеть, чем десять раз услышать» (о преимуществах зрительного восприятия и запоминания перед слуховым); «Привычка - вторая натура» (о роли упрочившихся привычек, которые могут конкурировать с врожденными формами поведения) и т.п.

Определенное представление о психике дает человеку и его личный жизненный опыт: что повторное прочтение какого-либо текста способствует лучшему сохранению его в памяти, человек усваивает из личного опыта, даже если бы ему и осталась неизвестной пословица: «Повторенье - мать ученья».

Житейские психологические сведения, почерпнутые из общественного и личного опыта, образуют донаучные психологические знания. Они могут быть довольно обширными, могут способствовать до известной степени ориентировке в поведении окружающих людей, могут быть в определенных пределах правильными и соответствующими действительности. Однако в целом эти знания лишены систематичности, глубины, доказательности и по этой причине не могут стать прочной основой для серьезной

работы с людьми (педагогической, лечебной, организационной и т.п.), требующей научных, т.е. объективных и достоверных знаний о психике человека, позволяющих прогнозировать его поведение в тех или иных ожидаемых обстоятельствах.

Что же составляет предмет научного изучения в психологии? Это прежде всего конкретные факты психической жизни, характеризуемые качественно и количественно. Так, исследуя процесс восприятия человеком окружающих его предметов, психология установила существенно важный факт: образ предмета сохраняет относительное постоянство и при изменяющихся условиях восприятия. Например, страница, на которой напечатаны эти строки, будет восприниматься как белая и на ярком солнечном свету, и в полутьме, и при электрическом освещении, хотя физическая характеристика лучей, отбрасываемых бумагой при столь различной освещенности, будет весьма различной. В данном случае перед нами качественная характеристика психологического факта. Примером количественной характеристики психологического факта может послужить величина времени реакции данного человека на воздействующий раздражитель (если испытуемому предлагают в ответ на вспышку лампочки нажать на кнопку как можно скорее, то у одного скорость реакции может быть 200 миллисекунд, а у другого - 150, т.е. значительно более быстрая). Индивидуальные различия скорости реакции, наблюдаемые в эксперименте, являются психологическими фактами, устанавливаемыми в научном исследовании. Они позволяют количественно характеризовать некоторые особенности психики различных испытуемых.

Однако научная психология не может ограничиться описанием психологического факта, каким бы интересным он ни был. Научное познание с необходимостью требует перехода от описания явлений к их объяснению. Последнее предполагает раскрытие законов, которым подчиняются эти явления. Поэтому предметом изучения в психологии вместе с психологическими фактами становятся психологические законы. Так, возникновение некоторых психологических фактов наблюдается с необходимостью всякий раз, когда для этого имеются соответствующие условия, т.е. закономерно. Закономерный характер имеет, например, приведенный выше факт относительного постоянства восприятия, при этом постоянством обладает не только восприятие цвета, но и восприятие величины и формы предмета. Специальные исследования показали, что постоянство восприятия не дано человеку изначально, от рождения. Оно формируется постепенно, по строгим законам. Если бы не было постоянства восприятия, человек не смог бы ориентироваться во внешней среде - при малейшем

изменении его положения относительно окружающих предметов происходило бы радикальное изменение картины видимого мира, предметы воспринимались бы искаженно.

Как же можно определить предмет психологии? Какими бы сложными путями ни продвигалась на протяжении столетий психологическая мысль, осваивая свой предмет, как бы ни изменялись и обогащались знания о нем, какими бы терминами его бы ни обозначали (душа, сознание, психика, деятельность и т.д.), можно выделить признаки, которые характеризуют собственный предмет психологии, отличающий ее от других наук. *Предметом психологии являются закономерные связи субъекта с природным и социокультурным миром, запечатленные в системе чувственных и умственных образов этого мира, мотивов, побуждающих действовать, а также в самих действиях, переживаниях своих отношений к другим людям и самому себе, в свойствах личности как ядра этой системы.*

Биологически обусловленные ее компоненты имеются и у животных (чувственные образы среды, мотивация поведения, как инстинктивного, так и приобретенного в процессе приспособления к ней). Однако психическая организация человека качественно отлична от этих биологических форм. Социокультурный образ жизни порождает у человека сознание В межличностных контактах, опосредованных языком и совместной деятельностью, индивид, «всматриваясь» в других людей, приобретает способность познавать самого себя как субъекта психической жизни, заранее ставить цели, предваряющие его поступки, судить о внутреннем плане своего поведения. Не все компоненты этого плана переводимы на язык сознания. Но и они, образуя сферу бессознательного, служат предметом психологии, которая выявляет характер соответствия действительных побуждений, влечений, ориентации личности сложившимся у нее представлениям о них. Как осознаваемые, так и неосознаваемые психические акты реализуются посредством нейро-гуморальных механизмов, но протекают не по физиологическим, а по собственно психологическим законам. Исторический опыт говорит, что знание о предметной области психологии складывалось и расширялось благодаря связи этой, науки с другими науками - естественными, социальными, техническими.

2. Психология и естествознание

Превращению психологии в самостоятельную науку способствовал крепнущий союз ее с естествознанием, начало которому было положено еще во второй половине XIX в. Сюда относится внедрение в пси-

хологию экспериментального метода *(Г. Фехнер),* особенно после выхода в свет книги И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга», в которой было показано, что психические явления такие же естественные явления, как все другие функции человеческого организма, что они не могут быть беспричинными, а суть результат рефлекторной деятельности нервной системы. Рефлекторная теория *И.М. Сеченова,* получившая дальнейшее развитие в учении *И.П. Павлова* об условных рефлексах, а также в работах *А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, И.С. Бериташвили* и др., составила естественнонаучную основу психологических знаний. В настоящее время это естественнонаучное обоснование науки усиливается за счет углубленного изучения нейрофизиологических механизмов мозговой деятельности. Таким образом, успехи в исследовании сложной системы физиологических механизмов психической деятельности явились конкретным результатом связи психологии с передовым естествознанием.

Огромное влияние на разработку основных проблем современной психологии оказали эволюционные идеи великого естествоиспытателя *Ч. Дарвина,* изложенные в книге «Происхождение видов путем естественного отбора или сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь» (1859). Они позволили выяснить роль психики в процессе приспособления живых существ к изменяющимся условиям среды, понять происхождение высших форм психической деятельности из низших, более примитивных. Дарвину удалось приложить идею эволюции всего живого к объяснению происхождения инстинктов животных, показав, что те же самые основные факторы, от которых зависит в процессе биологического развития изменение строения тела и отдельных его органов (а именно действие естественного отбора), являются движущими силами психического развития в филогенезе.

В России идеи Дарвина об эволюции психики животных получили развитие в трудах многих ученых, и прежде всего *А.Н. Северцова* и *В.А. Вагнера.* Это дало возможность рассмотреть различные формы психической деятельности животных со стороны их происхождения. Как показал А.Н. Северцов, эволюция приспособлений посредством изменения поведения животных без изменения их организации пошла в расходящихся направлениях по двум главным путям и в двух типах животного царства достигла своего высшего развития. В типе членистоногих прогрессивно эволюционировали наследственные изменения поведения (инстинкты), и у высших представителей их - у насекомых образовались необыкновенно сложные и совершенные, приспособленные ко всем деталям образа жизни инстинктивные действия. Но этот сложный и совершенный аппарат инстинктивной деятельности

является вместе с тем крайне косным: к быстрым изменения среды животное приспособиться не может. В типе хордовых эволюция пошла по другому пути: инстинктивная деятельность не достигла очень большой высоты, но зато приспособление посредством индивидуального изменения поведения стало развиваться прогрессивно и в высокой степени усилило пластичность организма. Над наследственной приспособляемостью появилась надстройка индивидуальной изменчивости поведения.

Эволюционное учение дает, таким образом, возможность объяснить происхождение как инстинктивных форм поведения, программируемых наследственно, так и приобретаемых прижизненно в результате образования сложных систем условных рефлексов.

Подход к психике животных и человека с позиций эволюционного учения позволяет понять, что психика не является простым бездействующим придатком (эпифеноменом) физиологических процессов, как это утверждают некоторые физиологи и психологи. Существование сложного мира психических явлений в качестве эпифеномена физиологических процессов, никакой роли не играющего в жизни и деятельности человека, явно противоречило бы принципам и законам эволюции (естественный отбор, как известно, устраняет все ненужное живому существу, бездействующее, бесполезное).

Для выяснения той роли, которую играет психика в поведении человека, много дали исследования психологов-клиницистов *(ВЖ. Бехтерев, С.С. Корсаков, А.Р. Лурия* и др.), разработавших основы медицинской психологии. Возникнув на стыке психологии и медицины, медицинская психология использует достижения психологической науки в диагностике и лечении болезней, в разработке вопросов, связанных с восстановлением здоровья и профилактикой заболеваний. То обстоятельство, что развитие болезни, с одной стороны, зависит от психических факторов (апатия, тревожность, мнительность и т.д.), а с другой - само заболевание ведет к возникновению особых психических состояний, которые могут, например, снижать эффективность терапевтического воздействия, делает необходимым объединение усилий врача и психолога. Вместе с тем клинико-психологические исследования нарушений психики при поражении некоторых областей коры мозга, например височных долей, дают новые данные для понимания закономерностей восприятия и памяти. Психолог-клиницист, выяснив характер психологических расстройств устной или письменной речи больного, уточняет локализацию очага поражения в определенном отделе больших полушарий головного мозга человека, помогая тем самым нейрохирургу.

Таким образом, *современная психология в своем развитии как самостоятельная наука обретает прочную естественно-научную основу.* Серьезное изучение психологии предполагает познание законов естествознания (общей биологии, физиологии, неврологии, эволюционного учения и т.д.). Ряд отраслей психологии, и прежде всего сравнительная психология, зоопсихология, этология, медицинская психология, патопсихология и некоторые другие, являются вместе с тем разделами естествознания и медицины.

3. Психология и научно-технический прогресс

XX столетие характеризуется исключительным по своему масштабу развитием производства, новых видов техники, средств связи, широким использованием электроники, автоматики, освоением новых видов транспорта, работающих на сверхзвуковых скоростях, и т.д. Все это предъявляет огромные требования к психике человека, имеющего дело с современной техникой.

В современной промышленности, на транспорте, в военном деле все большее значение приобретает учет так называемого психологического фактора, т.е. возможностей, заключенных в психических познавательных процессах - восприятии, памяти, мышлении, в свойствах личности - особенностях характера, темперамента, скорости реакции и т.п. Так, в условиях нервно-психической напряженности, вызванной необходимостью принимать ответственные решения в минимально короткие сроки (ситуации, во многом типичные для современной сверхзвуковой авиации, для работы диспетчеров-операторов крупных энергосистем и т.п.), оказывается чрезвычайно существенным наличие некоторых качеств личности, позволяющих осуществлять деятельность без особых ошибок и срывов. Отсутствие же этих качеств ведет к авариям.

Изучение психологических возможностей человека в связи с требованиями, предъявляемыми ему сложными видами трудовой деятельности, характеризует важную роль современной психологии. Инженерная психология, занимающаяся решением проблемы «человек-машина» (вопросы взаимодействия человека и техники), как и психология труда вообще, теснейшим образом соприкасается с многими разделами техники.

На дальнейшее развитие психологии существенное влияние оказывает компьютерная революция. Рад функций, считавшихся уникальным достоянием человеческого сознания - функции накопления и переработки информации, управления и контроля - стали выполнять электронные устройства. Использование теоретико-информационных понятий и моделей способствовало

внедрению в психологию новых логико-математических методов. Вместе с тем отдельные исследователи, упоенные успехами кибернетики, стали трактовать человека по типу автомата с программным управлением. В то же время автоматизация и кибернетизация резко повысили заинтересованность в изучении и эффективном использовании функций, которые не могут быть переданы электронным устройством, прежде всего - творческих способностей. Для будущего человечества, для личности и ее психического строя значение компьютерной революции огромно. Но как бы ни изменилась личность человека, какие бы чудеса ни создала электронно-информационная технология, ей по-прежнему будут присущи психические свойства со всеми признаками, присущими предмету психологии.

4. Психология и педагогика

Научно-технический прогресс, являясь фактором развития психологической науки и способствуя освобождению ее от умозрительных представлений, в настрящее время со всей определенностью выявил теснейшие взаимосвязи психологии с педагогикой. Эта связь, разумеется, существовала всегда, что и осознавалось передовыми психологами и педагогами. Выдающийся русский педагог *К.Д. Ушинский* (1824-1870) подчеркивал, что по своему значению для педагогики психология занимает первое место среди всех наук. Чтобы всесторонне воспитать человека, отмечал К.Д. Ушинский, его надо всесторонне изучить.

Развитие взаимосвязей психологии и педагогики, начиная с 30-х годов, приобретает драматический характер, обусловленный грубым вмешательством партийного руководства в научную жизнь. Была объявлена лженаукой одна из педагогических научных дисциплин - педология. Ее разгром существенно затормозил развитие как психологии, так и педагогики.

Педология - течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв. и обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Основатели педологии - С. *Холл, Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, В. Прейер* и др. Содержание педологии составила совокупность психологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка. В России педология получила широкое распространение еще в дооктябрьский период. К концу 20-х гг. в педологических учреждениях работал значительный корпус психологов, физиологов,, дефектологов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). Предмет педологии, несмотря на многочисленные дискуссии и теоре-

тические разработки ее представителей, определен не был. В исследованиях советских ученых, работавших в области педологии, был накоплен большой эмпирический материал по развитию поведения детей. Ценным в педологии было стремление изучать развитие ребенка в условиях комплексного подхода, практической направленности на диагностику психического развития. Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращения в системе наркомпросов» (1936) педология была объявлена «псевдонаукой» и прекратила свое существование. Результатом разгрома педологии явилось торможение развития педагогической и возрастной психологии, отставание в области психодиагностики, ослабление внимания к личности ребенка в процессах обучения и воспитания (так называемая «бездетность» педагогики).

Положение, в котором оказалась психология, может быть иллюстрировано выдержкой из книжки, опубликованной в том же 1936 г. одним партийным функционером:

«Некоторые профессора психологии не прочь сейчас выступить с «прожектами» преподавания в педагогических учебных заведениях вместо педологии таких отдельных курсов, как «детская психология», «педагогическая психология», «школьная психология» и т.д. и т.п. По нашему мнению, сейчас не имеется никакой необходимости заниматься разработкой каких-то «новых» особых курсов, которые заменили бы прежнюю «универсальную» науку о детях - педологию... Создавать... новые, какие-то «особые» курсы детской психологии, педагогической психологии, школьной психологии и т.д. означало бы идти назад путем восстановления «педологии» - только под иным названием».

Предупреждение было недвусмысленным и по тем временам чреватым тяжкими последствиями - психология оказалась кастрированной, в учебниках для педвузов тех лет авторы явно стремились не допустить проникновения в умы будущих учителей «детской», «педагогической», «школьной» психологии, чтобы избежать обвинения в попытках «восстановить» педологию. Студенты педвуза получали еще очень долго фактически выхолощенные психологические знания. Обвинения в педологических ошибках постоянно нависали над психологами.

В настоящее время связи психологии и педагогики приобретают особый характер. Фактически на протяжении ряда лет эти связи были во многом внешним приспособлением психологии к существующей педагогике и внешним учетом педагогикой «готовых данных» психологии. Например, задачей психологии нередко считалось «психологическое обоснование» уже сложившихся и упрочившихся педагогических приемов и положений, их улучшение, совершенствование, а педагогика зачастую исходила из неко-

торых, по существу догматически понятых, «психологических формул» (из утверждения о том, что мышление младшего школьника якобы лишено абстрактности, а только и исключительно конкретно).

В настоящее время задачи развития личности в условиях значительного ускорения научно-технического прогресса и уже достигнутые успехи в развитии конкретных психологических исследований позволяют по-новому понять возможности психологии и ее участие в процессе обучения и воспитания школьников. Психологи формулируют задачи, которые стоят перед психологической наукой и от решения которых зависит успешность осуществления важнейших педагогических проблем.

Первая задача предполагает такое построение психологических исследований, которое не столько направлено на обоснование готового и утвердившегося (содержание методов и приемов обучения и воспитания), сколько опережает устоявшуюся педагогическую практику, прокладывает для нее новые пути, обеспечивает широкий поиск нового в деле обучения и воспитания.

Вторая задача, вытекающая из первой, обусловлена требованиями, которые предъявляет педагогике научно-технический прогресс. Масса информации, обязательной для усвоения, возрастает с большой быстротой. Установлено, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда становится ясно, что обучение, которое ориентируется главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям. На первый план выступает проблема формирования качеств мышления, которые позволили бы учащемуся самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса.

Народное образование ставит перед психологией многие актуальные задачи: определить общие закономерности развития психики в онтогенезе; дать психологическую характеристику деятельности и личности человека на каждом возрастном этапе; выяснить психологические механизмы усвоения человеком общественного опыта, систематизированного в основах наук; выявить психологические основы формирования личности человека в процессе обучения и воспитания, раскрыть взаимосвязь воспитания и психического развития человека, изучить соотношение между возрастными и индивидуальными особенностями людей; установить психологические причины отклонений в психическом разви-

тии отдельных людей от общего хода развития и разработать методы диагностики этих отклонений.

Осуществляя указанные общие и связанные с ними частные задачи, современная психология работает в тесном контакте с педагогикой. Ряд конкретных отраслей психологии, занятых решением этих задач (педагогическая психология и возрастная психология в первую очередь), взаимодействует с разделами педагогики, теорией и методикой воспитания, дидактикой, частными методиками преподавания отдельных учебных предметов (математики, истории, географии и т.д.).

5. Место психологии в системе наук

Современная психология находится на стыке ряда наук. Она занимает промежуточное положение между общественными науками, с одной стороны, естественными - с другой, техническими - с третьей. Близость ее к этим наукам, даже наличие отраслей, совместно разрабатываемых с некоторыми из них, ни в коей мере не лишает ее самостоятельности. Во всех своих отраслях психология сохраняет свой предмет исследования, свои теоретические принципы, свои пути изучения этого предмета. Что же касается многогранности психологических проблем, столь значимых не только для психологии, но и для смежных с нею наук, то это объясняется тем, что в центре внимания психологов всегда остается человек - главное действующее лицо мирового прогресса. Все науки и отрасли знаний имеют смысл и значение только в связи с тем, что они служат человеку, вооружают его, творятся им, возникают и развиваются как человеческая теория и практика. Все дальнейшее развитие психологических знаний мыслится как максимальное расширение связей психологии со смежными науками при сохранении ею самостоятельного предмета исследования.

6. Структура современной психологии

Современная психология представляет собой весьма разветвленную систему научных дисциплин, находящихся на разных ступенях формирования, связанных с различными областями практики.

Как же классифицировать эти многочисленные отрасли психологии? Одна из возможностей классификации содержится в принципе развития психики в деятельности. Исходя из этого, в качестве основания классификации отраслей психологии может быть избрана психологическая сторона: 1) конкретной деятельности, 2) развития, 3) отношения человека (как субъекта развития и деятельности) к обществу (в котором осуществляется его деятельность и развитие).

Если принимать первое основание классификации, то *можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности*.

Психология труда изучает психологические особенности трудовой деятельности человека, психологические аспекты научной организации труда. В задачу психологии труда входит исследование профессиональных особенностей человека, закономерностей развития трудовых навыков, выяснение влияния на трудящегося производственной обстановки, конструкции и расположения приборов и станков, средств сигнализации и т.п. Психология труда имеет ряд разделов, которые являются вместе с тем самостоятельными, хотя и тесно связанными друг с другом отраслями психологической науки. Таковы: инженерная психология, изучающая главным образом деятельность оператора в автоматизированных системах управления, решающая проблему распределения и согласования функций между человеком и машиной и др.; авиационная психология, исследующая психологические закономерности деятельности человека в процессе летного обучения и выполнения полетов; космическая психология, исследующая психологические особенности деятельности человека в условиях невесомости и пространственной дезориентации, при возникновении особых состояний, связанных с нервно-психическим напряжением при чрезмерных перегрузках организма, и т.п.

Педагогическая психология имеет своим предметом изучение психологических закономерностей обучения и воспитания человека. Она исследует формирование у учащихся мышления, изучает проблемы управления процессом усвоения приемов и навыков интеллектуальной деятельности, выясняет психологические факторы, влияющие на успешность процесса обучения, взаимоотношения между педагогом и учеником и отношения в ученическом коллективе, индивидуально-психологические различия учащихся, психологические особенности учебно-воспитательной работы с детьми, обнаруживающими отклонения в психическом развитии, психологическую специфику работы со взрослыми в процессе их обучения и т.д. К разделам или узким областям педагогической психологии относятся: психология обучения (психологические основы дидактики, частных методик, формирования умственных действий и т.д.); психология воспитания (психологические основы методики воспитания, психология ученического коллектива, психологические основы исправительно-трудовой педагогики); психология учителя, психология учебно-воспитательной работы с аномальными детьми.

Медицинская психология изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного. Она подразделяется

на нейропсихологию, изучающую соотношение психических явлений с физиологическими мозговыми структурами; психофармакологию, изучающую влияние лекарственных веществ на психическую деятельность человека; психотерапию, изучающую и использующую средства психического воздействия для лечения больного; психопрофилактику и психогигиену, разрабатывающих систему мероприятий для обеспечения психического здоровья людей.

Юридическая психология рассматривает психологические вопросы, связанные с реализацией системы права. Она подразделяется на судебную психологию, исследующую психические особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, особенности поведения обвиняемого, психологические требования к допросу и т.п.); криминальную психологию, занимающуюся психологическими проблемами поведения и формирования или деформации личности преступника, мотивами преступления и т.д.; пенитенциарную, или исправительно-трудовую, психологию, изучающую психологию заключенного в исправительно-трудовой колонии, психологические проблемы воспитания методами убеждения и принуждения и т.п.

Военная психология исследует поведение человека в условиях боевых действий, психологические стороны взаимоотношений начальников и подчиненных, методы психологической пропаганды и контрпропаганды, психологические проблемы управления боевой техникой и т.д.

Психология спорта рассматривает психологические особенности личности и деятельности спортсменов, условия и средства их психологической подготовки, психологические параметры тренированности и мобилизационной готовности спортсмена, психологические факторы, связанные с организацией и проведением соревнований.

Психология торговли выясняет психологические условия воздействия рекламы, индивидуальные, возрастные и другие особенности спроса, психологические факторы обслуживания клиентов, исследует вопросы психологии моды и т.п. В условиях рыночной экономики ее значение возрастает.

6 последнее время началась разработка проблем психологии научного творчества (особенности творческой личности, факторы, стимулирующие творческую активность, роль интуиции в осуществлении научного открытия и т.д.). Своеобразный раздел психологии научного творчества составляет эвристика, к задачам которой относится не только исследование закономерностей творческой (эвристической) деятельности, но и разработка методов управления эвристическими процессами.

Наконец, следует назвать психологию художественного творчества (в области литературы и искусства) и эстетического восприятия - область, значение которой не вызывает сомнения, но пока еще весьма слабо изученную.

Если за основу классификации ветвей психологии принять психологические аспекты развития, то перед нами выступит ряд ее отраслей, в которых реализуется принцип развития.

Возрастная психология, изучающая онтогенез различных психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека, разветвляется на детскую психологию, психологию подростка, психологию юности, психологию взрослого человека, геронтопсихологию. Возрастная психология исследует возрастные особенности психических процессов, возрастные возможности усвоения знаний, факторы развития личности и т.д. Одна из центральных проблем возрастной психологии - проблема обучения и умственного развития и их взаимозависимость широко обсуждается психологами, которые заняты отыскиванием надежных критериев умственного развития и определением условий, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения.

Психология аномального развития, или специальная психология, разветвляется на патопсихологию, исследующую отклонения в процессе развития психики, распад психики при различных формах мозговой патологии; олигофренопсихологию - науку о патологии психического развития, связанную с врожденными дефектами мозга; сурдопсихологию - психологию формирования ребенка при серьезных дефектах слуха, вплоть до полной глухоты; тифлопсихологию - психологию развития слабовидящих и незрячих.

Сравнительная психология - отрасль психологии, исследующая филогенетические формы психической жизни. В области сравнительной психологии осуществляется сопоставление психики животных и человека, устанавливается характер и причины существующих сходств и различий в их поведении. Разделом сравнительной психологии является зоопсихология, которая изучает психику животных, принадлежащих к различным систематическим группам (видам, родам, семействам), важнейшие формы и механизмы поведения. К классическим объектам сравнительной психологии (паукам, муравьям, пчелам, птицам, собакам лошадям, обезьянам) в настоящее время присоединены китообразные (дельфины). Врожденные механизмы поведения животных составляют объект специального изучения в сравнительно новой отрасли биологии и психологии - этологии.

Если классифицировать ветви психологии с точки зрения психо-

логических аспектов отношений личности и общества, то вычленяется еще один ряд отраслей психологической науки, объединяемых понятием социальная психология.

Социальная психология изучает психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия людей в различных организованных и неорганизованных общественных группах. В структуру социальной психологии в настоящее время входят следующие три круга проблем.

Социально-психологические явления в больших группах (в макросреде). Сюда относятся проблемы массовой коммуникации (радио, телевидение, пресса и т.д.), механизмы и эффективность воздействия средств массовой коммуникации на различные общности людей, закономерности распространения моды, слухов, общепринятых вкусов, обрядов, предубеждений, общественных настроений, проблемы психологии классов, наций, психология религии.

Социально-психологические явления в так называемых малых группах (в микросреде). Сюда относятся проблемы психологической "совместимости в замкнутых группах, межличностных отношений в группах, групповой атмосферы, положения лидера и ведомых в группе, типов группы (ассоциация, корпорация, коллективы), соотношения формальных и неформальных групп, количественных пределов малых групп, степени и причин сплоченности группы, восприятия человека человеком в группе, ценностных ориентации группы и многие другие. Если иметь в виду, например, семью как малую группу, то к числу важных проблем может быть отнесена динамика отношений между родителями и детьми, проблема сохранения авторитета старших и т.д.

Социально-психологические проявления личности человека (социальная психология личности). Личность человека является объектом социальной психологии. При этом рассматривают, насколько личность соответствует социальным ожиданиям в больших и малых группах, как она принимает воздействие этих групп, каким образом она усваивает ценностные ориентации групп, какова зависимость самооценки личности от оценки ею группы, в которую входит личность, и т.д. К проблемам социальной психологии личности относятся проблемы, связанные с изучением направленности личности, ее самооценки, самочувствия и самоуважения, устойчивости личности и внушаемости, коллективизма и индивидуализма, вопросы, связанные с изучением установок личности, их динамики, перспектив личности.

Указанные три круга проблем социальной психологии не могут, разумеется, быть противопоставлены или рядоположены друг другу. Они предстают перед Нами в единстве, обусловленном

единством личности и общества, совокупностью отношений, в которой определяется сущность личности.

Из всего изложенного видно, что для современной психологии характерен процесс дифференциации, порождающий значительную разветвленность отраслей психологии, которые нередко весьма далеко расходятся и существенно отличаются друг от друга, вследствие того, что разные ветви психологии тяготеют к различным смежным наукам (социологии, технике, зоологии, медицине и т.д., между которыми, естественно, мало общего), хотя и сохраняют общий предмет исследования - факты, закономерности и механизмы психики. Дифференциация психологии дополняется встречным процессом интеграции, в результате которой происходит, во-первых, стыковка психологии со смежными науками (через инженерную психологию - с техникой, через педагогическую психологию - с педагогикой и т.д.), во-вторых, внутри самой психологической науки обнаруживаются возможности объединения ранее не связанных между собой отраслей. Так, на основе точки зрения, согласно которой личность формируется не непосредственно, а через включение в совместную деятельность, намечается сближение социальной психологии и психологии труда.

7. Понятие об общей психологии

Особое место среди прочих отраслей психологии занимает так называемая общая психология. Она не является такой ветвью психологической науки, которая могла бы быть поставлена в один ряд с педагогической, юридической, медицинской, военной, сравнительной психологией и т.д. Общая психология - это особое наименование, употребляемое для характеристики наиболее общих закономерностей, выявляемых психологией, методов изучения, которыми пользуется эта наука, теоретических принципов, которых она придерживается, основных научных понятий, вошедших в ее обиход. Лишь абстрагируясь от конкретных исследований, осуществляемых в отраслях психологии, перечисленных выше, можно обнаружить и описать эти общие принципы, методы, закономерности и понятия. Общая психология иногда именуется теоретической и экспериментальной психологией. В ее задачи входит разработка проблем методологии и истории психологии, теории и методов исследования наиболее общих законов возникновения, развития и бытия психических явлений. Общая психология изучает познавательную и практическую деятельность; общие закономерности ощущений, восприятий, памяти, воображения, мышления, психологическую саморегуляцию; дифференциально-психологические особенности личности человека; характер и тем-

перамент, преобладающие мотивы поведения и т.д. Результаты исследований в области общей психологии - фундаментальная основа развития всех отраслей и разделов психологической науки. В последующих главах дается представление об общих теоретических принципах и важнейших методах психологии, характеризуются основные научные понятия психологии, при анализе которых авторы стремились показать ее важнейшие закономерности. Для удобства рассмотрения эти понятия объединяются в *три основные категории: психические процессы, психические состояния, психические свойства или особенности личности.*

К психическим процессам обычно относят познавательные процессы: ощущения и восприятия как отражения непосредственно действующих на органы чувств предметов, раздражителей; *память* как возобновляющиеся отражения действительности; *воображение и мышление* как обобщенное и переработанное в сознании человека отражение свойств действительности, которые недоступны непосредственному познанию; *эмоциональные процессы* (возникновение чувств, их динамика в зависимости от удовлетворения потребности и т.д.). *К психическим состояниям относятся проявления чувств* (настроение, аффекты), *внимания* (сосредоточенность, рассеянность), *воли* (уверенность, неуверенность, *мышления* (сомнение) и т.д. *К психическим свойствам, или особенностям, личности относят качества его ума, мышления, устойчивые особенности его волевой сферы, закрепившиеся в характере, темпераменте, способностях; укоренившиеся и вновь возникающие побуждения действовать определенным образом, свойства чувств (вспыльчивость, сентиментальность) и т.д.*

Разделение всех проявлений психики на указанные три категории весьма условно. Понятие «психический процесс» подчеркивает процессуальность, динамику факта, устанавливаемого психологией. Понятие «психическая особенность», или «психическое свойство», выражает устойчивость психического факта, его закрепленность и повторяемость в структуре личности. Один и тот же психический факт, например аффект, т.е. бурная и кратковременная эмоциональная вспышка, с полным правом может быть охарактеризован и как психический процесс (поскольку в нем выражена динамика развития чувств, выявлены последовательно сменяющие друг друга стадии), и как психическое состояние (поскольку он представляет характеристику психической деятельности за определенный период времени), и как проявление психических особенностей человека (поскольку здесь обнаруживается такая черта личности, как вспыльчивость, гневливость, несдержанность).

Наиболее правильный путь рассмотрения основных вопросов общей психологии открывает принцип развития личности в ее общении и деятельности. Именно он должен быть основой для изложения общей психологии. Он выдвигает на первый план исследование личности в общении и деятельности и анализ их важнейших проявлений; рассмотрение познавательной, эмоциональной и волевой сферы личности и деятельности человека.

Глава 3

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

Любая наука развивается динамично и прогрессивно, если она располагает, с одной стороны, творческими идеями, которые выдвигают ученые, а с другой - достаточно объективными, точными и надежными методами, позволяющими проверять эти идеи. Роль метода как способа познания и исследования явлений природы и социальной жизни, заключается в том, чтобы с помощью специальных приемов (или методик) проникать за пределы явлений, доступных непосредственному наблюдению, т.е. проникать в те внутренние законы, которые составляют сущность изучаемого явления.

В чем заключаются методы, которыми пользуется психология? На протяжении длительного периода, вплоть до начала XX века, психология определялась как наука о душе, душевных явлениях и законах душевной жизни, составляющих субъективный мир человека. Со времен *Декарта* (1546-1650) душа представлялась как нечто, что мыслит, как Я субъекта. Под душевными явлениями понимались чувства, представления, мысли, желания, т.е. состояния субъективного сознания, которые выступали предметом психологической науки того времени. Определению содержания науки соответствовал и набор ее методов. Согласно идеалистической концепции того времени основным и единственным способом познания душевной жизни был субъективный метод.

1. Субъективный метод

Субъективный метод заключался в описании явлений сознания в процессе самонаблюдения. Этот метод получил название «интроспекция» (от лат. introspectare -гляжу внутрь, всматриваюсь). Метод интроспекции, начиная от трудов *Р. Декарта* и *Дж. Локка* (1632-1704) и до *В. Вундта* (1832-1920), был опорой учения о том, что созна-

ние человека познается принципиально иначе, чем мир внешний, познаваемый с помощью органов чувств. Задача психологии виделась в том, чтобы путем внутреннего созерцания психических образов, мыслей, переживаний описывать формы душевной жизни и психических явлений. При этом изменение состояний сознания объяснялось действием особой силы духовной субстанции (первоосновы). Именно эта объяснительная позиция вызывала наибольшую критику, поскольку исключала объективное, причинное объяснение психических процессов как продуктов объективного развития, а также постановку вопросов о происхождении психики и ее объективных механизмах.

Уже родоначальник позитивизма *О. Конт* (1798-1857), обосновывая необходимость объективного метода в науке, выступал против метафизических теорий, объясняющих наблюдаемые факты душевной жизни действием особых субстанций. Он считал, что внутреннее наблюдение порождает почти столько же разноречивых мнений, сколько есть людей, верящих, что они им занимаются. Основным методом психологии, по мнению Конта, должно быть «наблюдение вне себя». Эти идеи оказали огромное влияние на формирующуюся в тот период экспериментальную психологию, которая занималась исследованием психофизиологии ощущений (Мюллер, Вебер, Фехнер, Т. Юнг, Гельмгольц, Геринг и др.) и не обращалась к психологии сознания. Тем не менее исследования души, сознания не могли совсем уйти из сферы интересов психологов.

В конце XIX - начале XX века в рамках интроспективной психологии было выдвинуто несколько теорий психологии сознания. К ним относятся теория элементов сознания Вундта и *Титченера* (1857-1927), психология актов сознания *Брентано* (1838—1917), теория «потока сознания» *Джемса* (1842-1910), гештальт-психология *Вертгеймера* (1880-1943), описательная психология *Дильтея* (1833-1911). Различие между этими теориями было вызвано, главным образом, тем, что конкретно принимали их создатели за основную задачу и предмет психологии. Создатели структурной психологии Вундт и Титченер основной задачей полагали изучение «непосредственного опыта» человека. Основным методом для них оставался метод интроспекции. Понимая его недостатки, Вундт стремился сделать самонаблюдение более надежным. Он впервые ввел приемы экспериментальных методов в организацию целенаправленного самонаблюдения, для чего предпринимал специальные тренировки испытуемых. У них вырабатывался специальный навык самоотчета о том, что они непосредственно осознают в момент предъявления раздражителя.

В противоположность Вундту создатель теории актов сознания Ф. Брентано считал предметом психологии особую психическую активность, умственные действия или акты, а задачей психологии - реконструкцию связанных с этим переживаний индивида. В результате в рамках Вюрцбургской школы метод интроспекции был соединен с методом ретроспекции (от лат. retro - обратно, назад и spectrare - смотреть), т.е. последующим воспроизведением того, что прежде испытывалось субъектом при решении им умственных задач.

Однако, несмотря на теоретические различия и взаимное неприятие идей друг друга, все теории интроспективной психологии объединяло то, что они изучали не реально взаимодействующего с окружающим миром человека, а только его сознание. В результате в начале XX века наметился кризис интроспективной психологии, поскольку она оказалась бессильной перед многими практическими задачами, выдвигаемыми развивающимся капиталистическим обществом: требовалась разработка средств, позволяющих контролировать поведение человека и повышать производительность его труда, появилась необходимость определять способности человека к той или иной профессии, к обучению и т.д. Интроспективный метод абсолютно не годился для решения этих задач. Кроме того кризис психологии сознания был вызван и результатами исследований в области невропатологии и психиатрии. Исследования *Ж. Шарко* (1825-1893), *И Жане* (1859-1947) и *З. Фрейда* (1856-1939) убедительно доказали, что у человека кроме сознательных существуют неосознаваемые психические явления. Сильное влияние на новую ориентацию психологии оказало также эволюционное учение *Ч. Дарвина* (1809-1882), доказавшее необходимость рассматривать психические явления в их взаимосвязи

с окружающей средой, и учение *ИЛ. Павлова* (1849-1936) об условных и безусловных рефлексах.

Под влиянием идей Павлова и Дарвина французский психолог *А. Пьерон* (1881-1964) разрабатывает объективную психологию и выдвигает тезис о том, что живые существа имеют два фундаментальных свойства - способность ощущать и способность действовать, контактировать с окружающей средой. Эти две стороны образуют единство, т.е. психика и действие неотделимы друг от друга. Отсюда Пьерон делал вывод, что все психологические термины и понятия должны быть рассмотрены с двух сторон - как извне наблюдаемые действия и как внутренние субъективные состояния (психические явления, переживания человека). Идеи Пьерона позволили иначе подойти к проблеме субъективного и объективного методов наблюдения.

2. Объективный метод

Не вызывает сомнения факт, что все психические процессы (ощущения, представления, мысли, желания, чувства и т.п.) непосредственно доступны наблюдению только того, кто конкретно их переживает, чувствует, т.е. субъективному наблюдению. Если человек находится в позиции стороннего наблюдателя, то о психических явлениях другого человека он судит только на основе умозаключений, поскольку не может видеть, слышать и чувствовать за другого. Например, в нашем присутствии кто-то плачет. Мы полагаем, что он переживает чувство страдания. Но можно ли сказать, что мы непосредственно воспринимаем его чувство страдания? Нет, потому что мы воспринимаем только ряд физических признаков страдания: видим слезы, изменившиеся черты лица, слышим всхлипывающие звуки. Все это воспринимается нашими органами чувств и составляет предмет нашего внешнего объективного опыта. Откуда же мы знаем, что этот человек страдает? Мы знаем это путем умозаключения из нашего внутреннего опыта. Когда мы сами оказывались в ситуации, вызывающей наше страдание, у нас тоже лились слезы и был плач. Таким образом, непосредственно воспринимать психические процессы других людей мы не можем, но можем делать о них умозаключения, т.е. понимать состояние других людей благодаря своему внутреннему опыту.

Это означает, что объективное наблюдение осознаваемых психических процессов может осуществляться только благодаря наличию у наблюдателя опыта самонаблюдения.

Выразив мысль о необходимости рассматривать психику в единстве с извне наблюдаемой активностью живых существ. Пьерон в 1908 г. выдвинул тезис о том, что *предметом психологии должно являться поведение*. Опередив бихевиористов, он впоследствии не разделял их подходы к исследованию поведения. Его идеи были близки взглядам *А. Валлона* (1879-1964), *Ж. Пиаже* (1896-1980). Свое развитие они далее получили в трудах *Л.С. Выготского* (1896-1934), *П.К. Анохина* (1896—1974), *Н.А. Бернштейна* (1896-1966), *СЛ. Рубинштейна* (1889-1960), *А.Р, Лурия* (1902-1977) и др.

С этого периода психологию стали понимать как науку об особой форме психической деятельности, позволяющей человеку ориентироваться в окружающем мире, отражать и предвосхищать события окружающей действительности, формировать программы поведения и контролировать их выполнение. Соответственно изменилось отношение к основному методу психологии. Задача психологов теперь заключалась в том, чтобы создавать объективные методы изучения как психических процессов, так и внешней активности человека, его поведения и деятельности. Метод само-

наблюдения стал использоваться только как один из приемов исследовательской деятельности. Коренной пересмотр его как метода научного познания был обусловлен, по мнению А.Р. Лурия, также тем, что само самонаблюдение стало рассматриваться как сложный вид психической деятельности, имеющий очень ограниченное применение. Ограниченность субъективного метода вызвана тем, что не все психические процессы протекают сознательно, а также тем, что сам акт самонаблюдения может внести значительные изменения в протекание наблюдаемых психических процессов.

3. Объективные методы исследования

Одной из основных задач психологической науки стала разработка таких объективных методов исследования, которые опирались бы на обычные для всех остальных наук приемы наблюдения за протеканием того или иного вида деятельности и на экспериментальное изменение условий протекания этой деятельности. Ими стали метод эксперимента и метод наблюдения за поведением человека в естественных и экспериментальных условиях.

Метод наблюдения. Если мы изучаем явление без изменения условий, при которых оно совершается, то речь идет о простом объективном наблюдении. Различают *прямое* и *косвенное* наблюдение. Примером прямого наблюдения может быть изучение реакции человека на раздражитель или наблюдение за поведением детей в группе, если мы изучаем типы контактов. Прямые наблюдения подразделяются еще на *активные* (научные) и *пассивные* или обычные (житейские). Многократно повторяясь, житейские наблюдения аккумулируются в пословицах, поговорках, метафорах, и в этой связи представляют определенный интерес для культурологического и психологического изучения. Научное наблюдение предполагает вполне определенную цель, задачу, условия наблюдения. При этом, если мы попробуем изменить условия или обстоятельства, при которых совершается наблюдение, то это уже будет эксперимент.

Косвенное наблюдение применяется в ситуациях, когда мы хотим с помощью объективных методов изучить психические процессы, не поддающиеся прямому наблюдению. Например, установить степень усталости или напряженности при выполнении человеком определенной работы. Исследователь может воспользоваться методами регистрации физиологических процессов (электроэнцефалограммы, электромиограммы, кожно-гальваническая реакция и т.п.), которые сами не вскрывают особенностей протекания психической деятельности, но могут отражать общие

физиологические условия, характеризующие протекание изучаемых процессов.

В исследовательской практике объективные наблюдения различаются также по целому ряду других признаков.

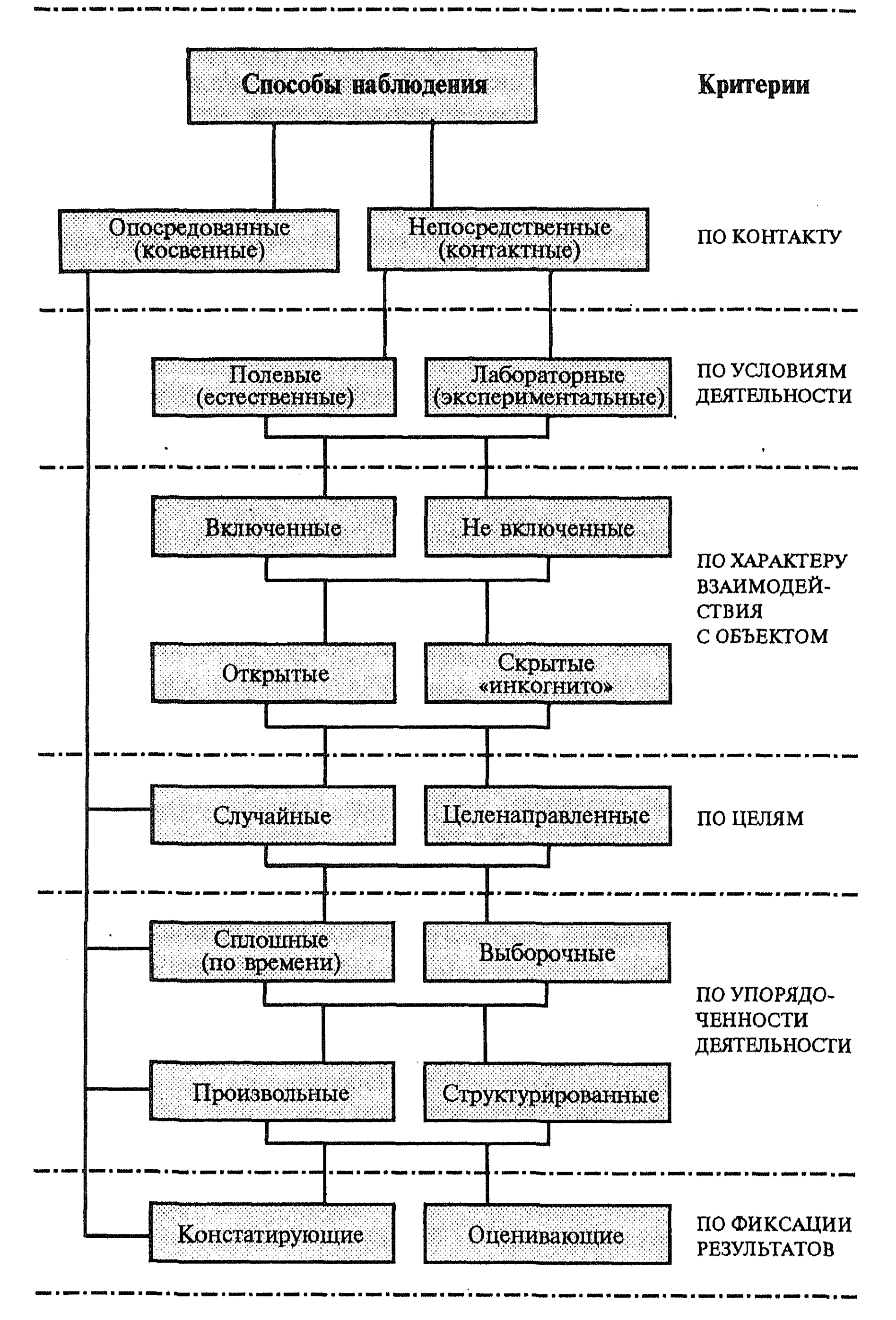
По характеру контакта - *непосредственное наблюдение,* когда наблюдатель и объект наблюдения находятся в непосредственном контакте и взаимодействии, и *опосредованное,* когда исследователь знакомится с наблюдаемыми субъектами косвенно, посредством специально организованных документов типа анкет, биографий, аудио- или видеозаписей и т.д.

По условиям осуществления наблюдения - *полевое* наблюдение, которое идет в условиях повседневной жизни, учебы или работы, и *лабораторное,* когда субъект или группа наблюдается в искусственных, специально созданных условиях.

По характеру взаимодействия с объектом различают *включенное* наблюдение, когда исследователь становится членом группы, и его присутствие и поведение становятся частью наблюдаемой ситуации, и *невключенное* (со стороны), т.е. без взаимодействия и установления каких-либо контактов с изучаемым лицом или группой.

Различают также *открытое* наблюдение, когда исследователь открывает наблюдаемым свою роль (недостатком этого способа является снижение естественного поведения наблюдаемых субъектов), и *скрытое* (инкогнито), когда о присутствии наблюдателя группе или индивиду не сообщается.

По целям различают наблюдение: *целенаправленное,* систематическое, приближающееся по своим условиям к экспериментальному, однако отличающееся тем, что наблюдаемый субъект не ограничивается в свободе своих проявлений, и *случайное,* поисковое, не подчиняющееся никаким правилам и не имеющее четко поставленной цели. Известны случаи, когда исследователям, работавшим в поисковом режиме, удавалось сделать наблюдения, не входящие в их первоначальные планы. Таким образом были совершены крупные открытия. Например, П. Фресс описьгоает, как в 1888 г. врач-невропсихиатр обратил внимание на жалобы больной, имевшей настолько сухую кожу, что в холодную сухую погоду она чувствовала, как проскакивают искры с ее кожи и волос. У него возникла мысль измерить статический заряд ее кожи. В результате он констатировал, что этот заряд исчезает под воздействием некоторых стимуляций. Так был открыт психогальванический рефлекс. Позже он стал известен как кожно-гальваническая реакция (КГР). Точно так же И.П.Павлов в ходе своих экспериментов по физиологии пищеварения открыл условные рефлексы.



Структурная схема способов наблюдения

По упорядоченности во времени различают наблюдения *сплошные,* когда ход событий фиксируется постоянно, и *выборочные,* при которых исследователь фиксирует наблюдаемые процессы только в определенные промежутки времени.

По упорядоченности в проведении различают наблюдения *структурированные*, когда происходящие события фиксируются в соответствии с ранее разработанной схемой наблюдения, и *произвольные* (неструктурированные), когда исследователь свободно описывает происходящие события так, как он считает целесообразным. Такое наблюдение обычно проводят на пилотажной (ориентировочной) стадии исследования, когда требуется сформировать общее представление об объекте исследования и возможных закономерностях его функционирования.

По характеру фиксации различают *констатирующее* наблюдение, когда наблюдатель фиксирует факты так, как они есть, наблюдая их непосредственно, либо получая от свидетелей события, и *оценивающее,* когда наблюдатель не только фиксирует, но и оценивает факты относительно степени их выраженности по заданному критерию (например, оценивается степень выраженности эмоциональных состояний и т.п.).

На схеме представлены основные способы наблюдения и взаимосвязи между ними. По этой схеме можно проследить, как структурно образуются самые разнообразные модели наблюдения. Например, методически оно может быть организовано как: непосредственное - полевое - не включенное - открытое - целенаправленное - выборочное - структурированное - оценивающее и т.п.

Ошибки наблюдения. Объективные методы наблюдения разрабатывались для получения достоверного научного знания. Однако проводятся наблюдения человеком и потому субъективный фактор всегда присутствует в его наблюдении. В психологии больше, чем в других дисциплинах, наблюдатель рискует из-за своих ошибок (например, ограничений восприятия) не заметить некоторые важные факты, не принять во внимание полезные данные, исказить факты вследствие своих предвзятых представлений и т.д. Поэтому необходимо принимать во внимание «подводные камни», связанные с методом наблюдения. Наиболее часто ошибки наблюдения встречаются из-за подверженности *гала-эффекту* (или эффекту ореола), который основывается на обобщении одиночных впечатлений наблюдателя, исходя из того, нравится или не нравится ему наблюдаемый, его действия или поведение. Такой подход ведет к некорректному обобщению, оценке в «черно-белых тонах», преувеличению или преуменьшению выражен-

ности наблюдаемых фактов. *Ошибки усреднения* встречаются, когда наблюдатель по тем или иным причинам чувствует себя неуверенно. Тогда проявляется тенденция усреднять оценки наблюдаемых процессов, поскольку известно, что крайности встречаются реже, чем свойства средней интенсивности. *Логические ошибки проявляются,* когда, например, делают заключение об интеллекте человека по его красноречию, или о том, что любезный человек одновременно добродушен; эта ошибка построена на предположении тесной связи между поведением человека и его личностными качествами, что далеко не всегда соответствует истине. *Ошибки контраста* вызваны склонностью наблюдателя подчеркивать противоположные себе черты у наблюдаемых индивидов. Встречаются также *ошибки, связанные с предубеждениями, этническими и профессиональными стереотипами, ошибки некомпетентности* наблюдателя, когда описание факта подменяется мнением наблюдателя о нем и т.д.

Чтобы повысить достоверность наблюдения и избежать ошибок, необходимо строго следовать фактам, фиксировать конкретные действия и не поддаваться искушению судить о сложных процессах на основании первых впечатлений. В исследовательской практике для повышения объективности наблюдения нередко обращаются к нескольким наблюдателям, делающим независимые записи. Однако увеличение количества наблюдателей не всегда повышает ценность их записей, так как все они могут быть подвержены одним общим заблуждениям (например, когда мужчины судят о женщинах, или северяне судят о южанах, и наоборот). Тем не менее, увеличение количества наблюдателей повышает надежность выводов. Например, исследованиями было установлено, что для получения коэффициента надежности 0,9 при оценке школьных знаний нужно четверо «судей», а для оценки такого личностного качества как импульсивность - уже восемнадцать.

Метод эксперимента

4. Структурно-аналитический метод

Известно, что естествознание обязано своим развитием применению эксперимента. От простого наблюдения эксперимент отличается тем, что исследователь, изучая какое-либо явление, может произвольно изменять условия, при которых оно совершается, и, наблюдая результаты'такого вмешательства, делать выводы о закономерностях изучаемого явления. Например, экспериментатор может исследовать скорость реакции в ответ на подаваемые им сигналы разной интенсивности. Или, положим, изучать действия испытуемого, которому нужно найти выход из лабиринтов разного уровня

сложности. При этом экспериментатор наблюдает и фиксирует, какие приемы, средства и формы поведения применяет испытуемый, выбираясь из предложенных лабиринтов. *Дальнейший анализ полученных результатов, при котором экспериментатор прослеживает структурное строение применявшихся испытуемым приемов получил название метода структурного анализа.*

В приведенных примерах речь шла о прямых непосредственных экспериментах, в которых исследователь, активно изменяя условия деятельности испытуемых, наблюдал за их поведением. Обычно такие исследования ведутся в так называемых лабораторных условиях. Отсюда эксперимент и получил название лабораторного. Часто в них применяется специальная аппаратура, эксперимент четко спланирован, а испытуемый включен в эксперимент добровольно и знает, что подвергается исследованию.

Вся психофизика, психофизиология, а также многие исследования общей психологии (память, внимание, мышление) проводятся в лабораторных условиях. Эти эксперименты не вызывают сомнения, когда их целью является исследование внешне наблюдаемых реакций или форм поведения. Но можно ли экспериментально изучать сами психические явления: восприятия, переживания, воображение, мышление? Ведь они недоступны прямому наблюдению, а для проведения эксперимента необходимо изменять условия протекания этих процессов. Действительно, напрямую это невозможно, но возможно косвенно, если мы заручимся согласием испытуемого на такой эксперимент и с его помощью, опираясь на его самонаблюдение (субъективный метод), будем изменять условия протекания психических процессов в его сознании.

Например, мы хотим определить, какое сочетание цветов кажется испытуемому красивым? У нас есть свое предположение (гипотеза) на этот счет и мы его проверяем. Кладем зеленую полоску, а рядом красную и предлагаем оценить, является ли это сочетание цветов красивым? Если нет, то кладем синюю полоску и т.д. Предъявляемые цветовые сочетания представляют собой фактор, который экспериментатор может изменять по своему усмотрению или в соответствии с планом эксперимента. Этот фактор называется *независимой переменной*. Изменяя цветовые сочетания (удаляя одну цветовую полоску и помещая на ее место другую), мы производим изменение в деятельности зрительного органа, а вместе с этим вызываем изменение состояния сознания. Словесный отчет как результат самонаблюдения испытуемого позволяет нам зафиксировать мнение о привлекательности предъявленного цветового сочетания. Ответы испытуемого здесь

выступают фактором зависимым и потому этот фактор получил название *зависимой переменной*.

Другими словами, мы произвели психологический эксперимент по исследованиям психических процессов благодаря тому, что оказалось возможным изменить условия, в которых протекает этот психический процесс.

Экспериментально-генетический метод

Наряду со структурно-аналитическим методом в психологии широко используется экспериментально-генетический метод, имеющий особенно большое значение для детской (генетической) психологии. *С его помощью экспериментатор может исследовать происхождение и развитие у ребенка тех или иных психических процессов, изучать, какие этапы в него включены, какие факторы его определяют.* Ответ на эти вопросы можно получить, прослеживая и сравнивая, как выполняются одни и те же задачи на последовательных ступенях развития ребенка. Этот подход получил в психологии название *генетических* (или *поперечных) срезов*. Другой модификацией экспериментально-генетического метода является *лонгитюдное исследование,* т.е. длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определить возрастную и индивидуальную изменчивость фаз жизненного цикла человека.

Лонгитюдное исследование нередко ведется в условиях естественного эксперимента, который был предложен в 1910 г. *А.Ф. Лазурским* (1874-1917). Смысл его в том, чтобы исключить напряжение, которое испытывает человек, знающий, что над ним экспериментируют, и перенести исследование в обычные, естественные условия (урок, собеседование, игра, домашние занятия и т.п.).

Примером естественного эксперимента может служить исследование продуктивности запоминания в зависимости от установки на длительность сохранения материала в памяти. На уроке в двух классах учеников знакомят с материалом, который нужно изучить. Первому классу сообщают, что их будут опрашивать на следующий день, а второму - что опрос будет через неделю. На самом деле оба класса опрашивали через две недели. В ходе этого естественного эксперимента были выявлены преимущества установки на длительное сохранение материала в памяти.

В возрастной и педагогической психологии нередко применяется сочетание структурно-аналитического и экспериментально-генетического методов.

Например, чтобы выявить, как формируется та или иная психическая деятельность, испытуемого ставят в различные экспери-

ментальные условия, предлагая решать определенные задачи. В одних случаях от него требуется самостоятельное решение, в других ему предоставляются разного рода подсказки. Экспериментатор, наблюдая за деятельностью испытуемых, определяет те условия, при использовании которых испытуемый может оптимально овладеть данной деятельностью. При этом, применяя приемы экспериментально-генетического метода, оказывается возможным экспериментально сформировать сложные психические процессы и глубже исследовать их структуру. Такой подход получил в педагогической психологии название формирующего эксперимента.

Экспериментально-генетические методы широко использовались в трудах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева. Классическим примером использования генетического метода является исследование Л.С. Выготским эгоцентрической речи ребенка, то есть речи, обращенной к самому себе, регулирующей и контролирующей практическую деятельность ребенка. Л.С. Выготский показал, что генетически эгоцентрическая речь восходит к внешней (коммуникативной) речи. Ребенок вслух обращается к самому себе так, как к нему обращался кто-либо из родителей или воспитывающих взрослых. Однако с каждым годом эгоцентрическая речь ребенка становится все более сокращенной и потому непонятной окружающим, а к началу школьного возраста прекращается совсем. Швейцарский психолог Ж. Пиаже считал, что к этому возрасту эгоцентрическая речь попросту отмирает, однако Л.С. Выготский показал, что она не исчезает, а переходит во внутренний план, становится внутренней речью, которая играет важную роль в самоуправлении своим поведением. Внутреннее проговаривание или «речь про себя» сохраняет структуру внешней речи, но лишена фонации, т.е. произнесения звуков. Она составляет основу нашего мышления, когда мы проговариваем про себя условия или процесс решения задачи.

Экспериментально-патологический метод (метод синдромного анализа)

Третьим базовым методом психологии, особенно важным для нейропсихологии и патопсихологии, является экспериментально-патологический метод *(А.Р. Лурия). С его помощью исследуются изменения, которые наступают в случаях мозговых травм, патологии мозга, а также при исключительном развитии какой-либо одной стороны психических процессов*. Например, известны случаи такого развития памяти, когда человек ничего не забывал и мог безошибочно воспроизвести любой услыпанный или увиденный

текст через многие годы. А.Р. Лурия исследовал подобного мнемониста в 30-х годах, фантастическая память которого, давая ему определенные преимущества, в то же время чрезвычайно затрудняла ему жизнь. Эксперименты показали, что он был не в состоянии представлять и предвосхищать реальные события, он жил как бы в одном прошлом и не мог управлять своей нечеловеческой памятью. В таких «поставленных жизнью» экспериментах исследователь устанавливает, какие именно психические процессы внутренне связаны с нарушенным фактором, а какие не зависят от него. Подобный анализ позволяет описать целый синдром, т.е. комплекс симптомов, возникающих у человека при изменении какой-либо одной функции, а также дает возможность выявить взаимную зависимость (корреляцию) отдельных психических процессов.

Метод синдромного анализа может быть также применен в общей психологии и психологии индивидуальных различий. Например, можно исследовать как сверхразвитие какой-либо одной черты (положим, яркой зрительной памяти) или индивидуальной особенности нервных процессов (положим, слабость или недостаточная подвижность нервных процессов) влияет на перестройку всех психических процессов и может стать решающим фактором в формировании целого комплекса индивидуальных особенностей личности.

Все описанные выше методы объективного наблюдения и эксперимента являются методами психологического исследования, задача которых установить закономерности или исследовать проявления тех, или иных психических процессов или форм поведения человека. Однако наряду с этим психологов интересует степень выраженности тех или иных психических процессов (памяти, внимания, умений, навыков, обучаемости, уровня притязаний и т.п.), а также возможность сравнивать людей между собой, т.е. оценивать их индивидуальные различия. Для решения этих задач в психологии уже в конце XIX - начале XX вв. стали применяться качественные и количественные методы оценки психических процессов (знаний, умений, навыков) и простые методы измерения уровня развития психических процессов. Это направление в современной психологии получило название психодиагностика.

5. Измерения в психологии

Первым, кто заговорил о необходимости измерения в психологии, был создатель психологии способностей, ученик *Г. Лейбница* (1646-1716) немецкий ученый *Х. Вольф* (1679-1754). Он ввел понятие «психометрия» и

пытался измерять одно явление посредством другого, например, величину внимания - продолжительностью аргументации, которую мы в состоянии проследить и удержать. Однако настоящая потребность в измерительных приемах возникает век спустя с развитием экспериментальной психологии, особенно психофизики, основателем которой считается немецкий физик и психолог *Густав Фехнер* (1801-1887). Исследуя вслед за *Э.Г. Вебером* (1795—1878) соотношение реальных физических стимулов (света, цвета, звука, запаха, прикосновений и т.п.) с ощущениями, которые они вызывают у человека, Фехнер предложил метод измерения и предпринял попытку математического описания наблюдаемой закономерности. Он исходил из верной мысли о том, что ощущение не может быть измерено непосредственно в абсолютной величине, поскольку мы не располагаем эталоном ощущения, как это имеет место при измерении физических величин (эталон длины, веса, времени и т.д.). Но мы можем измерить внешние стимулы, которые задаются экспериментатором (вес предметов, интенсивность раздражителей, время и т.д.), и определить разностные пороги ощущения, соответствующие этим стимулам. Отсюда идея Фехнера: взять за эталон едва заметное различие, полагая, что одно едва заметное различие субъективно равно другому. Используя этот прием, Фехнеру удалось квантифицироватъ (правда, косвенно) психические явления. Эта идея оказалась очень продуктивной, она быстро продвинула экспериментальную психологию вперед и содействовала становлению психологии как научной дисциплины.

Шкалирование. Суть любого измерения психических процессов заключается в том, чтобы квантифицированному ряду значений, характеризующему исследуемый процесс, поставить в соответствие ряд чисел или других символов. Этот числовой (символический) ряд позволяет нам в обобщенном, абстрагированном виде рассматривать степень выраженности, количество или частоту проявлений изучаемого процесса. В измерительных процедурах подобный числовой ряд получил название «шкала». Только в отличие от известных эталонных метрических шкал, имеющих в качестве единицы измерения («кванта») сантиметр, секунду, частоту колебания и т.д., *единицей измерения большинства психологических шкал выступает субъективное различение, т.е. квантуется исследуемый процесс.*

Существуют разные уровни измерений. Например, самым простым из них является простая классификация по заданному критерию. Предположим, стоит задача определить, кого из тридцати ребят, принимавших участие в спортивных занятиях, можно отнести к следующим классам:

1 - активные
2 - скорее активные, чем пассивные
3 - скорее пассивные, чем активные
4 - пассивные

Мы получили так называемую *шкалу наименований* по критерию активности, состоящую из цифр 1, 2, 3, 4. Каждая из этих цифр представляет собой не число, а присвоенный символ, поэтому эти цифры могут быть заменены, к примеру, буквами. Отсюда в шкалах наименований нельзя проводить никаких арифметических действий с числами, которые мы присваиваем объектам или классам объектов. Производится только подсчет частоты одного класса, т.е. встречаемости того или иного результата в каждом классе. Методы, применяемые в ходе такой математической обработки, называют «статистикой качественных признаков».

Наиболее распространены в психологических измерениях *порядковые* (или ранговые) *шкалы.* Примером такой шкалы является обычная система школьных баллов, в которой цифры представляют собой упорядоченный ряд оценки уровня знаний. Эти баллы позволяют ранжировать учащихся по уровню знаний. Однако на основе такого рода баллов нельзя сказать, насколько или во сколько раз уровень знаний, соответствующий, положим, четырем баллам, ниже уровня знаний, соответствующего пяти баллам. То есть, шкала порядка представляет собой уменьшающийся или увеличивающийся ряд чисел, в котором перестановки чисел (элементов этой шкалы) недопустимы.

Школьная балльная система представляет собой так называемую однополюсную шкалу порядка, однако в психологических измерениях встречаются двухполюсные (биполярные) шкалы. Примером может служить методика семантического дифференциала *(Ч. Осгуд,* 1952), направленная на измерение свойств или состояний индивида на основании полярных проявлений этих свойств. При этом первоначально отбирают некоторое множество понятий, которые характеризуют изучаемое свойство. Затем каждому понятию находят антоним (например, активный-пассивный, здоровый-больной, сильный-слабый, и т.д.). Между этими двумя полярными понятиями располагается шкала с промежуточными оценочными категориями. Словесное определение промежуточных категорий часто вызывает затруднения, так как в языке мы, как правило, легче находим понятия для обозначения экстремальных степеней выраженности того или иного свойства. Ниже изображен фрагмент самооценочной биполярной шкалы порядка, построенной по типу семантического дифференциала.

«X»	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	«Y»
1. Хороший								*плохой*
2. Контактный								*замкнутый*
3. Активный								*пассивный*
4. Честный								*лживый*
5. Приветливый								*мрачный*
6. Бодрый								*вялый*

Если одно из двух противоположных значений признака обозначить «X», а другое «Y», то семь делений по шкале (слева направо) могут быть интерпретированы как: (+3) - весьма выраженное X; (+2) - выраженное X; (+1) - немного заметное X; (0) - ни X ни Y (или X и Y в равной мере); (-1) - немного заметное Y; (-2) — выраженное Y; (-3) - весьма выраженное Y. Оценку выраженности своего состояния по каждой паре признаков человек может сделать, выбрав одно из цифровых значений предложенной шкалы.

Тестирование. Идея квантования как отрезка различения была очень эвристичной. Ее восприняли и стали применять для разработки объективных методов оценки практически во всех направлениях психологии.

В основе метода объективной психологической оценки лежит тест (или проба), который может представлять собой либо стимул определенной модальности[1], если это психофизическое исследование; либо задачи разного уровня сложности, если это педагогическая психология, либо задания, связанные с исследованием внимания, памяти, сообразительности и т.д. в общей и возрастной психологии. Для того, чтобы эти тесты (пробы) могли дать объективные и измеримые данные, они предварительйо проверяются на большом числе испытуемых. Например, в педагогической психологии - на детях одного возраста, или людях одного уровня образования и т.д. При этом из всех предложенных задач отбираются те, которые успешно решаются значительным числом всех испытуемых (например, двумя третями). Эта процедура называется нормированием или определением «нормы». С ней впоследствии сравниваются решения тех испытуемых, знания, умения и навыки которых измеряются. Результаты этих измерений оцениваются в условных баллах или в ранговых оценках, объединенных в шкалу порядка и указывающих, какое место данный

[1] *Модальность* - термин, обозначающий одно из основных свойств ощущений, их качественную характеристику (цвет в зрении, тон и тембр в слухе, запах в обонянии и т.д.).

испытуемый мог бы занять по отношению к соответствующей группе испытуемых (т.е. к «норме»).

Задача психологических тестов, таким образом, - измерить различия между индивидами или между реакциями одного индивида в разных условиях. Решение этой задачи привело к развитию дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Велико значение психологических тестов и для других направлений психологии.

Количество и разнообразие различного рода тестов, опросников и шкал в настоящее время огромно. А *начиналось тестирование* с разработок *Ф. Гальтона* (1822-1911), который первым их применил для измерения психических свойств. Еще одной его заслугой была разработка методов математической статистики для анализа данных по индивидуальным различиям. В дальнейшем заметный вклад в развитие психологического тестирования внесли работы *Джеймса Кеттела* (1860-1944) с его «умственными тестами», которые содержали измерение мышечной силы, скорости движения, чувствительности к боли, остроты зрения и слуха, времени реакции, памяти и т.д. Измерением памяти у школьников занимался *Г. Эббингауз* (1897). Во Франции в 1908 г. свою первую шкалу умственного развития для детей создали *А. Вине* и *Т. Симон.* Когда США вступили в Первую мировую войну, под руководством *Р.М. Йеркса* (1876-1956) были разработаны армейские так называемые «альфа и бета-тесты», позволяющие отобрать годных к военной службе лиц. Впоследствии эти тесты неоднократно перерабатывались и стали образцом для большинства групповых тестов интеллекта. Тестирование получило мощнейший стимул для своего развития, и вскоре были разработаны групповые тесты интеллекта для всех возрастов и уровней образованности (от дошкольников до аспирантов). Их начали широко использовать в школах, колледжах. Коэффициент интеллекта IQ (см. главу «Способности») учитывался при приеме в учебные заведения и на работу. Однако вскоре стало ясно, что применяемые тесты являются очень грубым инструментом и область их применения весьма ограничена. Тем не менее они широко распространены, продолжают совершенствоваться и применяться для разных целей.

Наряду с тестами интеллекта в ответ на запросы практики возникли также тесты достижений, Их еще называют тестами объективного контроля успешности: школьной, профессиональной, спортивной и т.п. От разных типов контроля знаний и умений (устных и письменных) эти тесты отличаются своей формой. Учащимся предлагается вопрос, ответ на который в нескольких вариантах представлен на этом же бланке. Один из

ответов верный, остальные - нет. Нужно отметить верный ответ. При подготовке тестов достижений практикуется экспертная оценка знаний, которая проводится параллельно с тестированием. Когда тест отработан и стандартизован, необходимость в этом отпадает. К сожалению, применение теста достижений ограничено только той областью знаний, которая поддается формализации.

Применение тестов. Как методический инструмент тесты широко используются в современных исследованиях. Однако прежде, чем решить, какой из сотен имеющихся тестов может быть применен для исследования, психолог задается вопросом: какова цель теста? Для какой группы лиц он лучше подходит? Чем он отличается от других методов изучения индивидуальности человека? Насколько ответственно он конструировался? Насколько он точен и надежен? Насколько адекватны и действительны его результаты?

От каждого измерительного инструмента требуется, чтобы он был как можно более точным, чтобы на полученные результаты можно было положиться, как на данные, близкие к «настоящей» величине измеряемого признака. Следовательно, точность можно понимать как меру достоверности, с какой тест измеряет то, что он измеряет. Существует ряд источников погрешностей, которые снижают точность тестов и надежность результатов. К ним относятся: неблагоприятные условия тестирования, недостаточное внимание к состоянию испытуемых в момент испытания, неверное поведение экспериментатора, а также субъективность в истолковании результатов теста. Кроме учета и устранения источников погрешностей, надежность теста (т.е. его согласованность) повышают посредством повторного испытания с последующим вычислением коэффициента корреляции между данными первого и второго тестирования. Подобная тщательная и объективная проверка надежности теста необходима психологам, чтобы знать, для каких целей и в каких пределах его можно применять.

Наряду с надежностью к тесту предъявляется требование валидное.ти, или адекватности. *Валидность - это степень, в которой тест является инструментом, измеряющим то, для чего он предназначен.*

Для установления валидности обычно требуется независимый внешний критерий по отношению к тому, что тест должен измерить. Например, если разрабатывается тест для измерения склонности к риску, то он может быть валидизирован проверкой этой склонности в группе мотогонщиков, каскадеров и т.д. Совокупность таких внешних показателей риска будет критерием, с которым следует соотнести исходные тестовые показатели риска.

Далее определяется коэффициент валидности с помощью коэффициента корреляции. При конструировании тестов применяется еще целый ряд специальных статистических процедур, позволяющих сделать тест более чувствительным и надежным инструментом.

При работе с тестами следует отметить также и этический аспект: использование, проведение и интерпретация психологических тестов должны обязательно идти под контролем квалифицированного психолога. В руках недобросовестного или некомпетентного экспериментатора тесты могут принести серьезный вред. Особенно это касается личностных тестов или опросников, в связи с чем важно предотвратить доступность их содержания для любого желающего.

Описанные выше базовые методы исследований, а также методы измерения и тестового оценивания индивидуальных различий лежат в основании многих современных объективных методов эмпирических исследований. К основным из них относятся метод опроса, проективный метод, метод отраженной субъективности.

6. Метод опроса

Опрос представляет собой способ получения информации об изучаемом индивиде, группе, социальной общности в ходе непосредственного (интервью) или опосредованного (опросник, анкета) общения экспериментатора и респондента, т.е. лица, отвечающего на вопросы исследователя. Опрос является одним из самых распространенных, хотя и не очень надежных методов исследования личности. Цель опроса - выявить мнения, установки, представления человека о себе, окружающих людях и явлениях действительности. Наиболее эффективно применение опроса в сочетании с другими методами, что позволяет существенно снизить исходный субъективизм полученных данных, а также повысить валидность и надежность применяемых опросников. Различают три вида инструментального обеспечения метода опроса: а) интервью, б) опросники-анкеты и в) личностные опросники.

Интервью — представляет собой способ получения информации в процессе устной беседы. Метод интервью столь же древний, как и метод наблюдение. В психологии интервью применяют в клинической практике, при консультировании, при исследовании личности, в профессиональных и образовательных целях и т.д. Различают *интервью свободное,* т.е. не регламентированное формой (а иногда и темой) в ходе которого интервьюер создает для респондента комфортную коммуникативную обстановку, поощряя говорить свободно и непринужденно, и *структурированное*

(или стандартизованное), по форме похожее на устно предъявляемый опросник и подчиненное определенной теме.

Интервью дает возможность получить информацию двух типов. Во-первых, можно наблюдать за респондентом, его речью, позой, мимикой, манерой вести себя с незнакомым человеком. Во-вторых, интервью позволяет получить данные о жизни человека, восприятии им прошедших и настоящих событий, их оценке, описании сопутствующих обстоятельств и т.п. Интервью нередко применяют и для установления тесного личного контакта с собеседником, чтобы обеспечить последующую работу с ним.

Опросники-анкеты берут начало в разработанных *Ф. Гальтоном, К. Пирсоном* и *Дж. Кэттелом* стандартизированных анкетах и шкалах порядка. Их разработки стали использовать другие исследователи при составлении самых разнообразных опросников-анкет, а также личностных тестов. Опросники-анкеты предназначены для получения такой информации о субъекте, которая не имеет непосредственного отношения к его личностным чертам и особенностям. Таковы, например, биографические анкеты-опросники, опросники интересов, опросники установок и т.д.

Биографическая анкета-опросник предназначена для получения сведений из истории жизни человека, и ее применяют, когда нелегко провести интервью. Психологи-экспериментаторы используют тщательно разработанные биографические опросники для самых разнообразных целей, например для формирования относительно однородных подгрупп, классификации субъектов на основании их прошлого опыта, выявления групп со сходными интересами и т.п.

Опросники интересов предназначены для выявления профессиональных и образовательных потребностей испытуемых, а также задач профессионального отбора. При разработке опросников интересов пользуются косвенными методами, т.е. не формулируют прямых вопросов. Опыт показал, что ответы на прямые вопросы об интересах часто ненадежны, поверхностны и нереальны. Это происходит потому, что большинство людей недостаточно информированы о различных профессиях и видах деятельности, а кроме того, им мешают распространенные стереотипы о некоторых профессиях и их привлекательности.

Ниже в таблице приводится бланк профессиональных интересов, разработанный *Э. Стронгом* (1971), в котором указано 23 шкалы основных интересов, сгруппированных в шесть общих профессиональных разделов. Уровень интереса оценивается по пятиступенчатой шкале от очень низкого до очень высокого. Существуют опросники со 124 шкалами профессиональных интересов. Они постоянно расширяются и обновляются.

Таблица

Шкалы основных интересов

Профессии	Шкалы	Уровень интереса				
		очень низкий	низкий	средний	высокий	очень высокий
Практические	Сельское хозяйство					
	Естество-знание					
	Путешествия					
	Военное дело					
	Техника					
Исследова-тельские	Наука					
	Математика					
	Медицина теоретич.					
	Медицина лечебная					
Художест-венные	Музыка/Драмат. иск-во					
	Изобразит, искусство					
	Литература					
Социальные	Преподавание					
	Общественные службы					
	Занятия спортом					
	Художеств, промыслы					
	Религия					
Предприни-мательские	Публичные выступления					
	Право/Политич, деят-ть					
	Коммерция					
	Торговля и бизнес					
Конвенци-альные	Канцелярская служба					
	Тренерская работа					

Личностные опросники предназначены для исследования и измерения выраженности тех или иных индивидуальных особенностей субъектов. Их прототипом считают «бланк личностных данных» *В. Вудвортса,* разработанный им в годы Первой мировой войны (1919 г.) и предназначенный для выявления людей, страдающих неврозами и непригодных к военной службе. Методический подход Вудвортса был использован впоследствии многими исследователями для построения опросников, направленных на измерение черт личности, ее мотивов, ценностей, установок и т.п. К настоящему моменту существует несколько сотен разнообразных личностных опросников, получивших широкое распространение в диагностических исследованиях во всем мире. Наиболее известные среди них - личностный опросник */. Айзенка,* шестнадцатифакторный личностный опросник *Р. Кеттела* (16PF), Миннесотский многоаспектный личностный опросник (MMPI) и др.

Личностный опросник Айзенка предназначен для исследования эмоциональной устойчивости и степени общительности субъекта. При разработке опросника Г. Айзенк опирался на допущение, что психические расстройства являются как бы продолжениями индивидуальных различий, наблюдаемых у нормальных людей. Так, например, нейротизм (или эмоциональная неустойчивость) при очень высоких показателях может свидетельствовать о развитии невроза (нервно-психического расстройства, в основе которого лежит нарушение значимых жизненных отношений человека). Экстраверсия характеризует общительность субъекта, стремление к широкому кругу знакомств, легкость, импульсивность, оптимизм, слабый контроль над эмоциями и чувствами. Интроверсия, напротив, характеризуется спокойствием, самоуглубленностью, застенчивостью, любовью к порядку, высоким самоконтролем.

Шестнадцатифакторный личностный опросник (16PF) Кеттела был впервые опубликован в 1950 г. Далее постоянно совершенствовался и сейчас существует в двух эквивалентных формах (А и В). Опросник содержит 187 утверждений и предназначен для людей от 16 лет и старше. Имеются также варианты опросников для детей и подростков. Особенность подхода Р. Кеттела к разработке опросника в том, что он собрал все имеющиеся в языке описания личностных черт человека и далее с помощью специального статистического метода (факторного анализа) свел их к серии из 16 факторов, каждый из которых построен на биполярной основе и измеряется с помощью шкалы порядка в интервале от 1 до 10 (баллов). Четыре фактора второго порядка являются генеральными и вычисляются на основе шестнадцати факторов первого порядка.

Миннесотский многоаспектный личностный опросник (ММPI) — один из самых известных и употребляемых личностных опросников. Был разработан *С. Хатуэем иДж. Маккинли* (1940) и состоит из 550 утверждений, отвечая на которые испытуемый решает, «верно» или «не верно» каждое утверждение опросника по отношению к нему. Основанием для классификации исследуемых личностных свойств послужила классификация психических заболеваний, предложенная Э. Крепелиным. Для определения нормативных показателей опросник предъявлялся большой группе здоровых людей. Затем эти показатели сопоставлялись с показателями, полученными при обследовании различных клинических групп. Так были отобраны утверждения, которые достоверно различали здоровых и каждую из изученных групп больных людей. Эти утверждения объединили в 10 шкал, назвав их в соответствии с клинической группой, по которой та или иная шкала была валидизирована. К примеру: шкала ипохондрии отражает отношение обследуемого к своему здоровью, шкала депрессии определяет степень субъективной депрессии и душевного дискомфорта, шкала истерии определяет симптомы, присущие лицам с истерическими расстройствами, когда, например, используются симптомы физического заболевания в качестве средства разрешения сложных ситуаций (я часто ощущаю «комок» в горле; считаю, что большинство людей способно солгать, если это в их интересах; я никогда не падал(а) в обморок и т.п.). Шкала психопатии определяет симптомы поведения, нарушающего социально приемлемые нормы и т.д.

Спецификой MMPI является наличие трех шкал контроля, представляющих собой способ проверки небрежности, непонимания, фальсификации ответов, а также отношения к опроснику. Такова, например, шкала «лжи», которая выявляет установку испытуемого представить себя в более благоприятном свете, т.е. оценивает искренность субъекта. Если данные, полученные по этой шкале, превышают определенную величину, то обследование считается недостоверным.

Кроме десяти основных клинических шкал, на основе MMPI создано около 400 дополнительных шкал, например академических способностей, лидерства, социальной ответственности, впечатлительности, способности к достижению цели и т.д.

Относительная простота применения опросников и легкость обработки полученных данных создают иллюзию, что исследователь всегда получает объективные и достоверные знания о личности. Однако это далеко не так, и нередко результаты получаются фальсифицированными. Некоторые испытуемые стремятся дать о себе неверные сведения. Например, обнаруживают иногда

тенденцию выбирать социально одобряемые варианты ответов, чтобы выглядеть приемлемыми для окружающих.

Обычно результаты обследования бывают более достоверными, когда испытуемый заинтересован в получении объективной диагностической информации и когда он доверяет экспериментатору.

7. Проективные методы

Проективные методы представляют собой способ опосредованного изучения личностных особенностей человека по результатам его продуктивной деятельности. Например, ему предлагают что-либо нарисовать (дом, дерево, несуществующее животное и т.п.) или сделать свободное описание какого-либо объекта, события, вылепить скульптурное изображение и т.п.

Главной особенностью проективных методик является то, что заданный вопрос стимулирует испытуемого на неограниченное разнообразие и количество возможных ответов. Чтобы фантазия индивида могла свободно разыграться, дается очень короткая и в самых общих выражениях инструкция.

В зависимости от формы и организации предъявленного материала различают следующие наиболее известные проективные методики: *методика чернильных пятен Роршаха* — одна из самых популярных проективных методик, которая была впервые описана Германом Роршахом в 1921 году. До него стандартизованные серии чернильных пятен использовались психологами для изучения воображений и других функций. Роршах был первым, кто отметил связь между продукцией воображения и типом личности, применив чернильные пятна для диагностического исследования. Тест состоит из 10 стандартных картинок, выполненных в черно-белых, черно-красных и цветных пастельных тонах, предъявляемых в определенной последовательности. Методика Роршаха позволяет получить данные о степени реалистичности восприятия действительности, эмоциональном отношении к миру, уровне тревоги и т.п.

Методика фрустраций Розенцвейга направлена на изучение реакций индивида в ответ на травмирующую (фрустрирующую) ситуацию. Фрустрация - это состояние, вызванное переживанием неудачи, крушением планов. Обычно фрустрация наступает, когда на пути достижения цели возникают непреодолимые (или кажущиеся непреодолимыми) препятствия любой формы, в том числе в виде угроз, обвинений, конфликтных требований.

Методика состоит из 24 рисунков, на которых изображены лица, находящиеся во фрустрационной ситуации. Один из персонажей произносит фразу, которая либо фрустрирует другого, либо

описывает суть фрустрирующей ситуации (см. рис. 1). Испытуемый должен дать за второго персонажа любой пришедший ему на ум ответ. Ответы испытуемого анализируются с целью выявления агрессии и характера ее направленности (на себя, на других). Тип реакции агрессии различается по тому, что оказывается более значимо для испытуемого: а) препятствия, вызывающие фрустрацию, б) обвинения, упреки, порицания, вызывающие его активную самозащиту, в) потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации.

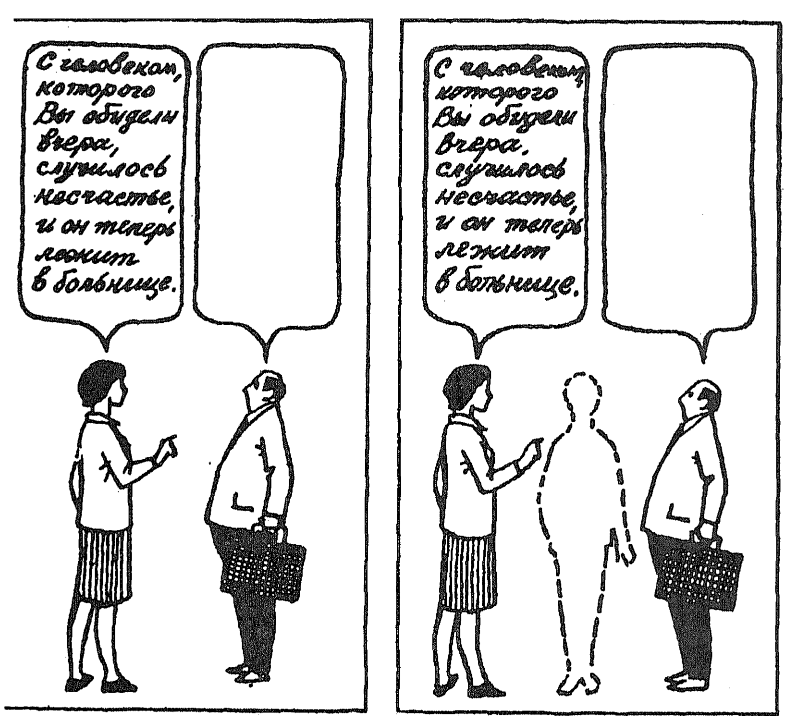


Рис. 1. Пример теста Розенцвейга: слева - исходный вариант, с-рава - модифицированный вариант

Полученные показатели отражают индивидуальные динамические характеристики поведения человека.

8. Метод отраженной субъеетности

Метод отраженной субъектности - новейшая разработка *(В.А. Петровский,* 1985), представляющая собой анализ личности индивида через его идеальную представленность в жизнедеятельности других людей (в их мотивациях, самоконтроле, поступках и

т.п.). Суть метода в следующем. Экспериментатор оценивает или измеряет психологические особенности какого-нибудь индивида, например, учащегося, выступающего в роли Испытуемого. Его индивидуальные особенности, измеренные каким-либо известным традиционным методом (проективной методикой, опросником и т.п.), фиксируются и принимаются за точку отсчета. Далее Испытуемый вступает в реальное или воображаемое взаимодействие с другим субъектом, например, учителем (Исследуемым). Задача экспериментатора - изучить личность учителя (т.е. Исследуемого). Сдвиг в проявлении индивидуальных характеристик ученика (Испытуемого) после взаимодействия с учителем (Исследуемым) выступает в качестве исходной характеристики личности учителя. Предполагается, что *мерой личности* исследуемого учителя служит фиксируемая экспериментатором степень изменения поведения и сознания ученика, которое значимо для его собственного самоопределения (например, изменение самооценки).

Среди форм и способов «предъявления» Исследуемого (учителя) Испытуемым (ученикам) различают реальное и квазиреальное, т.е. предъявление фотографии, голоса, записанного на магнитофон, картинки теста Розенцвейга, воображаемое присутствие учителя и т.п.

Метод отраженной субъектности позволяет выявить особенности личностного влияния субъекта (в нашем примере - учителя) на осознанное или неосознанное поведение других людей (учеников) без прямого обращения к мнению на этот счет как учителя, так и учащихся. Тем самым снимается субъективность оценочных ответов и повышается надежность результатов исследования.

9. Организация кожретного психологического исследования

Современная психология — разветвленная наука, включающая в себя десятки направлений, каждое из которых имеет свой предмет и большое количество специфических методов исследования. Тем не менее, все они базируются на нескольких основных общенаучных подходах к исследованию: принципе системности, операционализации и формализации исследований, повышении надежности исследований, а также на использовании современных математических методов.

Системный подход к изучаемым объектам означает, что объект рассматривается как некоторая целостность, у которой выявляется ее внутренняя структура, состав и взаимосвязи ее элементов. С другой стороны, объект, будучи целостностью, рассматривается

как элемент другой, более общей, структуры во всех его взаимосвязях. Например, мы можем исследовать школьный класс, рассматривая его как единство входящих в его состав учеников. Одновременно мы можем исследовать каждого отдельного ученика, взаимоотношения учеников в классе, динамику этих отношений. И в то же время, рассматривая класс как структурную единицу школы, можем изучать взаимосвязи между классами, возникающие межгрупповые отношения и т.п.

Формализация и операционализация эмпирических исследований проявляется в уточнении исследуемого объекта, в однозначности употребляемых понятий и задаваемых правил сбора первичной информации, в разработке планов эксперимента и организации его проведения. Не случайно даже такие традиционные методы, как наблюдение, беседа, изучение документов*становятся более строгими и формализованными, если применяется структурирование.

Повышение надежности и достоверности исследований осуществляется за счет контроля за достоверностью собираемой информации, проведения пробных (пилотажных) исследований, проверки конкретных методик на надежность (т.е. на обоснованность и устойчивость получаемых данных) и валидность (адекватность и действенность процедур измерения).

Все возрастающее значение приобретают математические методы, которые начинают применяться не только при обработке данных, но и на других стадиях исследования. Это проявляется в математическом моделировании условий эксперимента, применении математических моделей при планировании эксперимента, в проверке с помощью модели безупречного эксперимента надежности и валидности реальных экспериментов, в применении современных средств электронно-вычислительной техники и т.д.

При организации психологического исследования выделяют пять основных этапов.

Первый этап — ориентировочный. Он включает в себя предварительное наблюдение за объектом исследования, изучение условий его проявления, формулирование догадки о возможной связи каких-либо фактов или событий между собой. Заканчивается этап формулированием предварительной (или рабочей) гипотезы исследования.

Второй этап начинается с разработки плана эксперимента, который включает в себя *формулирование задач исследования на основе рабочей гипотезы; выделение факторов,* которые будут выступать *независимой переменной* (изменяемой только по плану экспериментатора) и *зависимой переменной* (изменяющейся в результате изменения независимой переменной). Кроме того, обязательно проводится анализ всех обстоятельств экспериментальной

ситуации для выявления дополнительных переменных, которые могут повлиять на результаты эксперимента. На этапе планирования выбираются методы и разрабатываются методики проведения эксперимента. Если эксперимент связан, предположим^ исследованием мнений, установок, то может быть выбран метод опроса. Если это исследование поведения, то метод наблюдения и т.д. При этом, в зависимости от задач исследования выбираются существующие методики экспериментирования или разрабатываются новые. Термины «метод» и «методика» не следует смешивать. Метод - это способ или прием познания, тогда как методика - это приемы целесообразного проведения какой-либо работы. Например, можно говорить о методике использования метода наблюдения. Это означает, что расписывается последовательность и порядок применения процедур наблюдения для заданных целей. В то же время можно говорить о методике целостного исследования, когда описывается порядок применения совокупности методов для целей данного исследования. Таким образом, термин «методика» описывает технологию или последовательность применения процедур чего-либо (исследования, конкретного измерения и т.п.). Еще одно значение термина «методика» встречается в педагогике. Там методика — это отрасль педагогической науки, исследующая закономерности и приемы обучения определенному учебному предмету (например, методика языка, методика математики и т.д.).

Обязательной составляющей этапа планирования является подготовка необходимых для эксперимента материалов, протоколов, журналов, аппаратуры и т.д.

Третий этап — собственно экспериментирование. Нередко оно включает *пробное (пилотажное) исследование,* задача которого - точнее *сформулировать гипотезу, доработать методики, проверив их на надежность,* и, кроме того, *проверить, является ли намеченный план эксперимента удачным,* т.е. близким к безупречному эксперименту. Чем ближе результаты практического эксперимента к идеальному, безупречному, тем выше его валидность (пригодность). После пилотажного идут серии базовых экспериментов, задача которых - сбор первичных данных. Так как исследователь при этом имеет дело с людьми, то он обязан придерживаться ряда принципов научной этики. Главные из них: принцип добровольности участия обследуемых в эксперименте, использование полученных сведений только в научных целях, обязательное изъятие из экспериментальных данных недостаточно качественной информации. Это связано с тем, что главное в любом исследовании - получить надежную и достоверную информацию, иначе все дальнейшее исследование теряет смысл.

Четвертый этап исследования - *обработка экспериментальных данных. Он предполагает применение количественных и качественных методов обработки полученной информации.* При этом активно используются методы математической статистики, приемы шкалирования, обработка данных на ЭВМ. Основная цель применения методов математической статистики - повысить обоснованность выводов психологического исследования за счет использования вероятностной логики и вероятностных моделей, т.е. подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования.

Пятый этап — анализ и интерпретация полученных результатов. Этот процесс является творческим, не подчиняющимся четкой алгоритмизации и нередко требующим привлечения данных других теоретических и эмпирических исследований. В психологии существует множество объяснительных моделей, которые располагаются между двумя основными полюсами в зависимости от того, направлены ли они на сведение сложного к более простому, или психологического к внепсихологическому (редукционистская модель объяснения), или на конструктивизм, когда интерпретация не выходит за пределы оперирования с «поведением». Именно на этой стадии в наибольшей степени проявляются воображение и научная культура экспериментатора, который посредством применения ряда методических приемов превращает данные экспериментальных измерений в значимые результаты.

Часть II

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И СОСТОЯНИЯ

Глава 4

ОЩУЩЕНИЯ

1. Понятие об ощущении

Роль ощущений в жизни и деятельности человека. О богатстве окружающего мира, о звуках и красках, запахах и температуре, величине и о многом другом мы узнаем благодаря органам чувств. С помощью органов чувств человеческий организм получает в виде ощущений разнообразную информацию о состоянии внешней и внутренней среды.

Ощущение — это простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы.

Органы чувств получают, отбирают, накапливают информацию и передают ее в мозг, ежесекундно получающий и перерабатывающий этот огромный и неиссякаемый поток. В результате возникает адекватное отражение окружающего мира и состояния самого организма. На этой основе формируются нервные импульсы, поступающие к исполнительным органам, ответственным за регуляцию температуры тела, работу органов пищеварения, органов движения, желез внутренней секреции, за настройку самих органов чувств и т.п. И вся эта чрезвычайно сложная работа, состоящая из многих тысяч операций в секунду, совершается непрерывно.

Органы чувств - это единственные каналы, по которым внешний мир проникает в человеческое сознание. Они дают человеку возможность ориентироваться в окружающем мире. Если бы человек лишился всех органов чувств, он не знал бы, что происходит вокруг него, не мог бы общаться с окружающими людьми, находить пищу, избегать опасностей. Известный русский врач *СИ. Боткин* (1832-1889) описал редкий случай, когда больная потеряла все виды чувствительности, кроме зрения одним глазом и осязанием на небольшом участке руки. Когда больная закрывала глаза и никто не прикасался к ее руке, она засыпала.

Человеку все время необходимо получать сведения об окружающем мире. Приспособление организма к окружающей среде, понимаемое в самом широком смысле этого слова, предполагает постоянно существующий информационный баланс между средой и организмом. Информационному балансу противостоят информационная перегрузка и информационная недогрузка *(сенсорная изоляция),* которые приводят к серьезным функциональным нарушениям организма.

Показательны в этом отношении результаты исследований по ограничению сенсорной информации, связанные с проблемами космической биологии и медицины, В тех случаях, когда испытуемых помещали в специальные камеры, обеспечивающие почти полную сенсорную изоляцию (постоянный монотонный звук, матовые очки, пропускающие лишь слабый свет, на руках и ногах - цилиндры, снимающие тактильную чувствительность, и т.п.), испытуемые через несколько часов приходили в тревожное состояние и настойчиво просили прекратить эксперимент. Опыты по частичной сенсорной изоляции, например изоляции от внешних воздействий отдельных участков поверхности тела, показали, что в последнем случае наблюдаются нарушения тактильной, болевой и температурной чувствительности в этих местах. У испытуемых, длительное время подвергавшихся воздействию монохроматического света, появлялись зрительные галлюцинации. Эти и многие другие факты свидетельствуют о том, насколько сильна у человека потребность получать впечатления об окружающем мире в виде ощущений.

Роль ощущений в жизнедеятельности человека трудно переоценить, так как они являются источником наших знаний о мире и о нас самих. Что же представляют собой ощущения по своей сущности?

О природе ощущений. Учение об ощущении утверждает, что *предметы и их свойства первичны, ощущения же — результат воздействия материи на органы чувств.* При этом ощущения отражают мир таким, каким он существует. *Критерием истинности*

ощущений, как и всякого иного отражения действительности, *служит практика, деятельность субъекта.*

Существуют и другие взгляды на природу ощущений. *С одной стороны,* это трактовка ощущений *субъективными идеалистами (Беркли, Юмом, Махом* и др.) как единственной реальности, в результате чего мир рассматривается ими лишь как совокупность ощущений. *С другой стороны,* это концепция, для которой ощущения — только условные знаки, *символы внешних воздействий (И. Мюллер, Гельмгольц).* Эта теория исходит из специализации рецепторов к определенным видам раздражителей и отдельных частных фактов, свидетельствующих о том, что одни и те же раздражители, воздействуя на различные органы чувств, могут вызывать различные ощущения. Так, сетчатка глаза дает световые ощущения при воздействии на нее как светом, так и электрическим током или давлением. В то же время механический раздражитель может вызвать ощущение давления, звука или света в зависимости от того, действует ли он на кожу, ухо или глаз. Основываясь на этих фактах, *И. Мюллер* выдвинул *принцип специфической энергии органов чувств.* Согласно идее Мюллера ощущение зависит не от качества раздражителя, а от специфической энергии органа чувств, на который воздействует этот раздражитель. Значит, делает вывод Мюллер, не существует сходства между нашими ощущениями и предметами внешнего мира, следовательно ощущения являются лишь символами, условными знаками последних.

В действительности же, хотя приведенные Мюллером факты правильны, они не имеют всеобщего значения. Во-первых, не все раздражители являются такими универсальными, как электрический ток или механический раздражитель. Звуки, запахи и другие раздражители, действуя на глаз, не вызовут зрительных ощущений. Аналогично свет и запах не могут вызвать слуховых ощущений. Значит, такие относительно универсальные раздражители, как электрический ток и механический раздражитель, представляют собой редкие исключения. Во-вторых, ощущения, вызываемые различными раздражителями, воздействующими на один и тот же рецептор, не одинаковы по качеству. Так, механический удар или электрический ток, воздействуя на ухо, вызывает грубое слуховое ощущение, которое нельзя сравнить с богатством слуховых ощущений, вызванных воздушными колебаниями.

Следует различать *раздражители, адекватные для данного органа чувств и не адекватные для него.* Сам этот факт свидетельствует о тонкой специализации органов чувств к отражению того или иного вида энергии, определенных свойств предметов и явлений

действительности. Специализация органов чувств - продукт длительной эволюции, а сами *органы чувств - продукт приспособления к воздействиям внешней среды* и поэтому по своей структуре и свойствам адекватны этим воздействиям.

У человека тонкая дифференцировка в области ощущений связана с историческим развитием человеческого общества, с общественно-трудовой практикой. Обслуживая процессы приспособления организма к среде, органы чувств могут успешно выполнять свою функцию лишь при условии верного отражения ее объективных свойств. Таким образом, здесь действует принцип не «специфических энергий органов чувств», а «органов специфических энергий». Иначе говоря, не специфичность органов чувств порождает специфичность ощущений, а *специфические качества внешнего мира породили специфичность органов чувств*. Ощущения не являются символами, иероглифами, а отражают действительные свойства предметов и явлений материального мира, воздействующих на органы чувств субъекта, но существующих независимо от него.

Ощущения и перцептивная деятельность. *Ощущения суть субъективные образы объективного мира*. Однако для возникновения ощущения недостаточно, чтобы организм подвергался соответствующему воздействию материального раздражителя, необходима и некоторая работа самого организма. Эта работа может выражаться или только во внутренних процессах, или также и во внешних движениях, но она всегда должна быть. *Ощущение возникает в результате преобразования специфической энергии раздражителя, воздействующего в данный момент на рецептор, в энергию нервных процессов*. Таким образом, *ощущение — это не только чувственный образ,* или, точнее, компонент его, *но также деятельность или компонент ее*. Многочисленные и разносторонние исследования об участии эффекторных процессов в возникновении ощущения привели к выводу, что *ощущение как психическое явление при отсутствии ответной реакции организма или при ее неадекватности невозможно*. В этом смысле неподвижный глаз столь же слеп, как неподвижная рука перестает быть орудием познания. *Органы чувств теснейшим образом связаны с органами движения,* которые выполняют не только приспособительные, исполнительные функции,' но и непосредственно участвуют в процессах получения информации. Так, очевидна связь осязания и движения. Обе функции слиты в одном органе - руке. Вместе с тем очевидно различие между исполнительными и ощупывающими движениями руки. *И.П. Павлов назвал последние ориентировочно-исследовательскими реакциями,* относящимися к особому типу поведения —

поведения перцептивного, а не исполнительного. Подобное перцептивное регулирование направлено на то, чтобы усилить ввод информации, оптимизировать процесс ощущения.

Анализатор. *Ощущение* возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и *имеет рефлекторный характер.* Физиологической основой ощущения является нервный процесс, возникающий при действии раздражителя на адекватный ему анализатор.

Анализатор состоит из трех частей: 1) периферического отдела (рецептора), являющегося специальным трансформатором внешней энергии в нервный процесс; *2) афферентных (центростремительных)* и *эфферентных (центробежных) нервов* — проводящих путей, соединяющих периферический отдел анализатора с центральным; *3) подкорковых и корковых отделов (мозговой конец) анализатора,* где происходит переработка нервных импульсов, приходящих из периферических отделов (рис. 2).

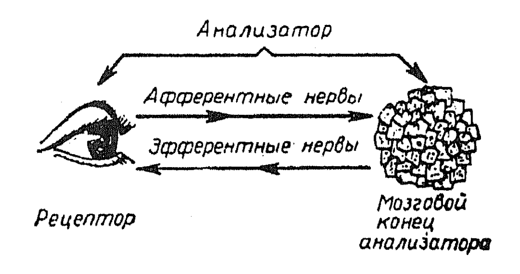


Рис. 2.

В корковом отделе каждого анализатора находится *ядро,* т.е. центральная часть, где сконцентрирована основная масса рецепторных клеток, и периферия, состоящая из рассеянных клеточных элементов, которые в том или ином количестве расположены в различных областях коры. Рецепторные клетки ядерной части анализатора находятся в той области коры головного мозга, куда входят центростремительные нервы от рецептора. Рассеянные (периферические) элементы данного анализатора входят в области, смежные с ядрами других анализаторов. Тем самым обеспечивается участие в отдельном акте ощущения значительной доли коры головного мозга. Ядро анализатора выполняет функцию тонкого анализа и синтеза, например, дифференцирует звуки по высоте. Рассеянные элементы связаны с функцией грубого анализа, например, различение музыкальных звуков и шумов.

Определенным клеткам периферических отделов анализатора соответствуют определенные участки корковых клеток. Так, про-

странственно разными точками в коре представлены, например, разные точки сетчатки; пространственно разным расположением клеток представлен в коре и орган слуха. То же самое относится и к другим органам чувств.

Многочисленные опыты, проведенные методами искусственного раздражения, позволяют в настоящее время довольно определенно установить локализацию в коре тех или иных видов чувствительности. Так, представительство зрительной чувствительности сосредоточено главным образом в затылочных долях коры головного мозга. Слуховая чувствительность локализуется в средней части верхней височной извилины. Осязательно-двигательная чувствительность представлена в задней центральной извилине и т.д.

Для возникновения ощущения необходима работа всего анализатора как целого. Воздействие раздражителя на рецептор вызывает появление раздражения. Начало этого раздражения выражается в превращении внешней энергии в нервный процесс, который производится рецептором. От рецептора этот процесс по центростремительному нерву достигает ядерной части анализатора. Когда возбуждение достигает корковых клеток анализатора, возникает ответ организма на раздражение. Мы ощущаем свет, звук, вкус или другие качества раздражителей.

Анализатор составляет исходную и важнейшую часть всего пути нервных процессов, или *рефлекторной дуги*. *Рефлекторное кольцо состоит из рецептора, проводящих путей, центральной части и эффектора*. Взаимосвязь элементов рефлекторного кольца обеспечивает основу ориентировки сложного организма в окружающем мире, деятельность организма в зависимости от условий его существования.

Отбор полезной информации в ощущениях. Процесс зрительного ощущения не только начинается в глазу, но и завершается в нем. То же самое характерно и для других анализаторов. *Между рецептором и мозгом существует не только прямая (центростремительная), но и обратная (центробежная) связь*. Принцип обратной связи, открытый И.М. Сеченовым, требует признания того, что орган чувств является попеременно рецептором и эффектором. Ощущение не есть результат центростремительного процесса, в его основе лежит полный и притом сложный рефлекторный акт, подчиняющийся в своем формировании и протекании общим законам рефлекторной деятельности.

Динамика процессов, происходящих в подобном рефлекторном кольце, есть своеобразное уподобление свойствам внешнего воздействия. Например, осязание является именно таким процессом, в котором движения рук повторяют очертания данного

объекта, как бы уподобляясь его форме. Глаз действует по такому же принципу благодаря сочетанию деятельности своего оптического «прибора» с глазодвигательными реакциями. Движения голосовых связок также воспроизводят объективную звуковысотную природу. При выключении вокально-моторного звена в экспериментах неизбежно возникало явление своеобразной звуковысотной глухоты. Таким образом, *благодаря сочетанию сенсорных и моторных компонентов сенсорный (анализаторный) аппарат воспроизводит объективные свойства воздействующих на рецептор раздражителей и уподобляется их природе.*

Органы чувств представляют собой, по сути дела, фильтры энергии, через которые проходят соответствующие изменения среды. По какому принципу осуществляется отбор полезной информации в ощущениях? Было сформулировано несколько гипотез.

Согласно *первой гипотезе,* существуют механизмы для обнаружения и пропускания ограниченных классов сигналов, причем сообщения, не соответствующие этим классам, отвергаются. Это можно уподобить обычной редакторской практике: одно периодическое издание публикует, например, только информацию о спорте и спортсменах, тогда как другое отвергает все, кроме оригинальных научных статей. *Задачу* такой *селекции выполняют механизмы сличения.* Например, у насекомых эти механизмы включены в решение нелегкой задачи - отыскания партнера своего вида. Перемигивания светлячков, «ритуальные танцы» бабочек и т.п. - все это генетически закрепленные цепи рефлексов, следующих один за другим. Каждый этап такой цепи последовательно решается насекомым в двоичной системе: «да» — «нет». Не то движение самки, не там цветовое пятно, не тот узор на крыльях, не так она ответила в танце - значит, самка чужая, другого вида. Этапы образуют иерархическую последовательность: начало нового этапа возможно только после того, как на предыдущий вопрос отвечено «да».

Вторая гипотеза предполагает, что принятие или непринятие сообщений может регулироваться на основе специальных критериев, которые, в частности, представляют собой потребности живого существа. Все животные обычно окружены морем стимулов, к которым они чувствительны. Однако *большинство живых организмов реагирует только на те стимулы, которые непосредственно связаны с потребностями организма.* Голод, жажда, готовность к спариванию или какое-либо другое внутреннее влечение могут быть теми регуляторами, критериями, по которым осуществляется селекция стимульной энергии.

Согласно *третьей гипотезе,* отбор информации в ощущениях

происходит на основе *критерия новизны*. Действительно, в работе всех органов чувств наблюдается ориентировка на изменение раздражителей. При действии постоянного раздражителя чувствительность как бы притупляется и сигналы от рецепторов перестают поступать в центральный нервный аппарат. Так, ощущение прикосновения имеет тенденцию к угасанию. Оно может совершенно исчезнуть, если раздражитель вдруг перестанет двигаться по коже. Чувствительные нервные окончания сигнализируют мозгу о наличии раздражения только тогда, когда изменяется сила раздражения, даже если время, в течение которого он сильнее или слабее давит на кожу, очень непродолжительно.

Подобным образом дело обстоит и со слухом. Было обнаружено, что певцу для управления собственным голосом и для поддержания его на нужной высоте совершенно необходимо вибрато - небольшое колебание высоты тона. Без стимулирования этих нарочитых вариаций мозг певца не замечает постепенных изменений высоты звука.

Для зрительного анализатора также характерно угасание ориентировочной реакции на постоянный раздражитель. Если в поле зрения лягушки нет движущегося предмета, глаза ее не посылают мозгу существенной информации. Должно быть, зрительный мир лягушки обычно так же пуст, как чистая классная доска. Однако любое движущееся насекомое обязательно выделяется на фоне этой пустоты.

Факты, свидетельствующие об угасании ориентировочной реакции на постоянный раздражитель, были получены в опытах *Е.Н. Соколова*. Нервная система тонко моделирует свойства внешних объектов, действующих на органы чувств, создавая их нервные модели. Эти модели выполняют функцию избирательно действующего фильтра. При несовпадении воздействующего на рецептор раздражителя в данный момент со сложившейся ранее нервной моделью появляются импульсы рассогласования, вызывающие ориентировочную реакцию. И наоборот, ориентировочная реакция угасает на тот раздражитель, который ранее применялся в опытах.

Следовательно, *процесс ощущения осуществляется как система сенсорных действий, направленных на селекцию и преобразование специфической энергии внешнего воздействия и обеспечивающих адекватное отражение окружающего мира*.

Классификация ощущений. Поскольку ощущения возникают в результате воздействия определенного раздражителя на соответствующий рецептор, классификация ощущений исходит из свойств раздражителей, которые их вызывают, и рецепторов, на которые воздействуют эти раздражители. По характеру отражения

и месту расположения рецепторов принято делить ощущения на три группы: *1) экстероцептивные,* отражающие свойства предметов и явлений внешней среды и имеющие рецепторы на поверхности тела; *2) интероцептивные,* имеющие рецепторы, расположенные во внутренних органах и тканях тела и отражающие состояние внутренних органов; *3) проприоцептивные,* рецепторы которых расположены в мышцах и связках; они дают информацию о движении и положении нашего тела. Подкласс проприоцепции, представляющий собой чувствительность к движению, называется также кинестезией, а соответствующие рецепторы - *кинестезическими* или *кинестетическими.*

Экстероцепторы можно подразделить на две группы: *контактные и дистантные* рецепторы. Контактные рецепторы передают раздражение при непосредственном контакте с воздействующими на них объектами; таковы осязательный, вкусовой рецепторы. Дистантные рецепторы реагируют на раздражения, исходящие от удаленного объекта; дистантрецепторами являются зрительные, слуховые, обонятельные. Мы назвали пять рецепторов, соответствующих видам ощущений: *зрение, слух, обоняние, осязание и вкус,* выделенных еще Аристотелем. Аристотель дал схему этих чувств (в обыденной практике в значении понятия «ощущение» часто употребляют слово «чувство»), которой следовали более двух тысяч лет. В действительности видов ощущений гораздо больше.

В состав осязания, наряду с *тактильными ощущениями* (ощущениями прикосновения), входит вполне самостоятельный вид ощущений - *температурных.* Они являются функцией особого температурного анализатора. Температурные ощущения не только входят в состав осязания, но имеют и самостоятельное, более общее значение для всего процесса терморегуляции и теплообмена между организмом и окружающей средой.

Промежуточное положение между тактильными и слуховыми ощущениями занимают *вибрационные ощущения.* Большую роль в общем процессе ориентировки человека в окружающей среде играют ощущения *равновесия* и *ускорения.* Сложный системный механизм этих ощущений охватывает вестибулярный аппарат, вестибулярные нервы и различные отделы коры, подкорки и мозжечка. Общие для разных анализаторов и *болевые* ощущения, сигнализирующие о разрушительной силе раздражителя.

С точки зрения данных современной науки принятое разделение ощущений на внешние (экстероцепторы) и внутренние (интероцепторы) недостаточно. Некоторые виды ощущений можно считать вневтне-внутренними. К ним относятся температурные и болевые, вкусовые и вибрационные, мышечно-суставные и статико-динамические.

2. Общие закономерности ощущений

Общие свойства ощущений. *Ощущения — это форма отражения адекватных раздражителей*. Так, адекватным возбудителем зрительного ощущения является электромагнитное излучение, характеризующееся длинами волн в диапазоне от 380 до 770 миллимикрон, которые трансформируются в зрительном анализаторе в нервный процесс, порождающий зрительное ощущение. Слуховые ощущения - результат отражения воздействующих на рецепторы звуковых волн с частотой колебаний от 16 до 20000. Тактильные ощущения вызываются действием механических раздражителей на поверхность кожи. Вибрационные, приобретающие особое значение для глухих, вызываются вибрацией предметов. Свои специфические раздражители имеют и другие ощущения (температурные, обонятельные, вкусовые). Однако различные виды ощущений характеризуются не только специфичностью, но и общими для них свойствами. К таким свойствам относятся *качество, интенсивность, продолжительность* и *пространственная локализация*.

Качество - это основная особенность данного ощущения, отличающая его от других видов ощущений и варьирующая в пределах данного вида. Так, слуховые ощущения отличаются по высоте, тембру, громкости; зрительные - по насыщенности, цветовому тону и т.п. Качественное многообразие ощущений отражает бесконечное многообразие форм движения материи.

Интенсивность ощущений является его количественной характеристикой и определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора.

Продолжительность ощущения есть его временная характеристика., Она также определяется функциональным состоянием органа чувств, но главным образом временем действия раздражителя и его интенсивностью. При воздействии раздражителя на орган чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторое время, которое назвали *латентным (скрытым) периодом ощущения*. Латентный период для различных видов ощущений неодинаков: для тактильных ощущений, например, он составляет 130 миллисекунд, для болевых - 370 миллисекунд. Вкусовое же ощущение возникает спустя 50 миллисекунд после нанесения на поверхность языка химического раздражителя.

Подобно тому, как ощущение не возникает одновременно с началом действия раздражителя, оно и не исчезает одновременно с прекращением последнего. *Эта инерция ощущений проявляется в* так называемом *последействии*.

Зрительное ощущение обладает некоторой инерцией и исчезает не сразу после того, как перестает действовать вызвавший его раздражитель. След от раздражителя остается *ш* виде *последова-*

тельного образа. Различают *положительные* и *отрицательные последовательные образы.* Положительный последовательный образ по светлоте и цветности соответствует первоначальному раздражению. На инерции зрения, на сохранении зрительного впечатления в течение некоторого времени в виде положительного последовательного образа основан принцип кинематографа. Последовательный образ изменяется во времени, при этом положительный образ заменяется отрицательным. При цветных источниках света происходит переход последовательного образа в дополнительный цвет.

И. Гете в «Очерке учения о цвете» писал: «Когда я однажды под вечер зашел в гостиницу и в комнату ко мне вошла рослая девушка с ослепительно белым лицом, черными волосами и в ярко-красном корсаже, я пристально посмотрел на нее, стоявшую в полусумраке на некотором расстоянии от меня. После того как она оттуда ушла, я увидел на противоположной от меня светлой стене черное лицо, окруженное светлым сиянием, одежда же вполне ясной фигуры казалась мне прекрасного зеленого цвета морской волны»[1].

Появление последовательных образов можно научно объяснить. Как известно, в сетчатке глаза предполагается наличие цветоощущающих элементов трех видов. В процессе раздражения они утомляются и становятся менее чувствительными. Когда мы смотрим на красный цвет, соответствующие ему приемники утомляются сильнее, чем другие, поэтому, когда на тот же участок сетчатки затем падает белый свет, остальные два вида приемников сохраняют большую восприимчивость и мы видим сине-зеленый цвет.

Слуховые ощущения, аналогично зрительным, тоже могут сопровождаться последовательными образами. Наиболее сравнимое явление при этом «звон в ушах», т.е. неприятное ощущение, которым часто сопровождается воздействие оглушающих звуков. После действия на слуховой анализатор в течение нескольких секунд ряда коротких звуковых импульсов они начинают восприниматься слитно или приглушенно. Это явление наблюдается после прекращения действия звуковогр импульса и продолжается в течение нескольких секунд в зависимости от интенсивности и длительности импульса.

Подобное явление происходит и в других анализаторах. Например, температурные, болевые и вкусовые ощущения также продолжаются некоторое время после действия раздражителя.

[1] Гете И. Избр. соч. по естествознанию. — Л.-М.: Изд-во АН СССР, 1957. — С. 288.

Наконец, для ощущений характерна *шространственная локализация раздражителя.* Пространственный анализ, осуществляемый дистантными рецепторами, дает нам сведения о локализации раздражителя в пространстве. Контактные ощущения (тактильные, болевые, вкусовые) соотносятся с той частью тела, на которую воздействует раздражитель. При этом локализация болевых ощущений бывает более разлитой и менее точной, чем тактильных.

Чувствительность и ее измерение. Различные органы чувств, дающие нам сведения о состоянии окружающего нас внешнего мира, могут быть более или менее чувствительны к отображаемым ими явлениям, т.е. могут отображать эти явления с большей или меньшей точностью. *Чувствительность органа чувств определяется минимальным раздражителем, который в данных условиях оказывается способным вызвать ощущение. Минимальная сила раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется нижним абсолютным порогом чувствительности.*

Раздражители меньшей силы, так называемые *подпороговые, не вызывают возникновения ощущений,* и сигналы о них не передаются в кору головного мозга. Кора в каждый отдельный момент из бесконечного количества импульсов воспринимает лишь жизненно актуальные, задерживая все остальные, в том числе импульсы от внутренних органов. Такое положение биологически целесообразно. Нельзя представить себе жизнь организма, у которого кора больших полушарий одинаково воспринимала бы все импульсы и обеспечивала на них реакции. Это привело бы организм к неминуемой гибели. Именно кора больших полушарий стоит на страже жизненных интересов организма и, повышая порог своей возбудимости, превращает неактуальные импульсы в подпороговые, избавляя тем самым организм от ненужных реакций.

Однако подпороговые импульсы не безразличны для организма. Подтверждением этому служат многочисленные факты, полученные в клинике нервных болезней, когда именно слабые, подкорковые раздражители из внешней среды создают в коре больших полушарий доминантный очаг и способствуют возникновению галлюцинаций и «обмана чувств». Подпороговые звуки могут восприниматься больным как сонм навязчивых голосов при одновременном полном безразличии к настоящей человеческой речи; слабый, еле заметный луч света может вызвать галлюцинаторные зрительные ощущения различного содержания; еле заметные тактильные ощущения - от контакта кожи с одеждой — ряд извращенных острых кожных ощущений.

Нижний порог ощущений определяет уровень абсолютной чувст-

вительности данного анализатора. Между абсолютной чувствительностью и величиной порога существует обратная зависимость: *чем меньше величина порога, тем выше чувствительность* **данного** анализатора. Это отношение можно выразить формулой:

$$E = 1/P,$$

где E - чувствительность, а P — пороговая величина раздражителя.

Наши анализаторы обладают различной чувствительностью. • Порог одной обонятельной клетки человека для соответствующих пахучих веществ не превышает 8 молекул. Чтобы вызвать вкусовое ощущение, требуется по крайней мере в 25 000 раз больше молекул, чем для создания обонятельного ощущения.

Очень высока чувствительность зрительного и слухового анализатора. Человеческий глаз, как показали опыты *СИ. Вавилова* (1891-1951), способен видеть свет при попадании на сетчатку всего 2—8 квантов лучистой энергии. Это значит, что мы способны были бы видеть в полной темноте горящую свечу на расстоянии до 27 километров. В то же время для того, чтобы мы ощутили прикосновение, необходимо в 100-10 000 000 раз больше энергии, чем при зрительных или слуховых ощущениях.

Абсолютная чувствительность анализатора ограничивается не только нижним, но и верхним порогом ощущения. *Верхним* ***абсолютным порогом чувствительности*** *называется максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение.* **Дальнейшее увеличение** силы раздражителей, действующих на наши рецепторы, вызывает в них лишь болевое ощущение (например, сверхгромкий звук, слепящая яркость).

Величина абсолютных порогов, **как нижнего, так и верхнего,** *изменяется* в зависимости от различных условий: характера деятельности и возраста человека, функционального состояния рецептора, силы и длительности раздражения и т.п.

С помощью органов чувств мы можем не только констатировать наличие или отсутствие того или иного раздражителя, но и различать раздражители по их силе и качеству. *Минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений, называется* ***порогом различения*** **или** ***разностным*** *порогом.* Немецкий физиолог *Э. Вебер* (1795-1878), проверяя способность человека определять более тяжелый из двух предметов в правой и левой руке, установил, что *разностная чувствительность относительна,* а не абсолютна. Это значит, что отношение добавочного раздражителя к основному должно быть величиной

постоянной. Так, если на руке лежит груз в 100 граммов, то для возникновения едва заметного ощущения увеличение веса необходимо добавить около 3,4 грамма. Если же вес груза составляет 1000 граммов, то для возникновения ощущения едва заметного различия нужно добавить около 33,3 грамма. Таким образом, чем больше величина первоначального раздражителя, тем больше должна быть и прибавка к ней.

Порог различения характеризуется относительной величиной, постоянной для данного анализатора. Для зрительного анализатора это отношение составляет приблизительно 1/100, для слухового — 1/10, для тактильного - 1/30. Экспериментальная проверка этого положения показала, что оно справедливо только для раздражителей средней силы.

Основываясь на экспериментальных данных Вебера, немецкий физик *Г. Фехнер* (1801-1887) выразил зависимость интенсивности ощущений от силы раздражителя следующей формулой:

$$S = K \lg J + C,$$

где S - интенсивность ощущений, J - сила раздражителя, K и C - константы. Согласно этому положению, которое носит название *основного психофизического закона, интенсивность ощущения пропорциональна логарифму силы раздражителя*. Иначе говоря, при возрастании силы раздражителя в геометрической прогрессии интенсивность ощущения увеличивается в арифметической прогрессии (закон Вебера-Фехнера).

Разностная чувствительность, или чувствительность к различению, также находится в обратной зависимости к величине порога различения: *чем порог различения больше, тем меньше разностная чувствител ьность*.

Понятие разностной чувствительности используется не только для характеристики различения раздражителей по интенсивности, но и по отношению к другим особенностям некоторых видов чувствительности. Например, говорят о чувствительности к различению форм, размеров и цвета зрительно воспринимаемых предметов или к звуковысотной чувствительности.

Адаптация. Чувствительность анализаторов, определяемая величиной абсолютных порогов, не постоянна и изменяется под влиянием ряда физиологических и психологических условий, среди которых особое место занимает явление адаптации.

Адаптация, или приспособление, — это изменение чувствительности органов чувств под влиянием действия раздражителя.

Можно различать три разновидности этого явления.

1. *Адаптация как полное исчезновение ощущения в процессе продолжительного действия раздражителя*. Мы упоминали об этом

явлении в начале настоящей главы, говоря о своеобразном настрое анализаторов на изменение раздражений. В случае действия постоянных раздражителей ощущение имеет тенденцию к угасанию. Например, легкий груз, покоящийся на коже, вскоре перестает ощущаться. Обычным фактом является и отчетливое исчезновение обонятельных ощущений вскоре после того, как мы попадаем в атмосферу с неприятным запахом. Интенсивность вкусового ощущения ослабевает, если соответствующее вещество в течение некоторого времени держать во рту и, наконец, ощущение может угаснуть совсем.

Полной адаптации зрительного анализатора при действии постоянного и неподвижного раздражителя не наступает. Это объясняется компенсацией неподвижности раздражителя за счет движений самого рецепторного аппарата. Постоянные произвольные и непроизвольные движения глаз обеспечивают непрерывность зрительного ощущения. Эксперименты, в которых искусственно создавались условия стабилизации[1] изображения относительно сетчатки глаз, показали, что при этом зрительное ощущение исчезает спустя 2-3 секунды после его возникновения, т.е. наступает полная адаптация.

2. *Адаптацией называют также другое явление, близкое к описанному, которое выражается в притуплении ощущения под влиянием действия сильного раздражителя.* Например, при погружении руки в холодную воду интенсивность ощущения, вызываемого Холодовым раздражителем, снижается. Когда мы из полутемной комнаты попадаем в ярко освещенное пространство, то сначала бываем ослеплены и не способны различать вокруг какие-либо детали. Через некоторое время чувствительность зрительного анализатора резко снижается, и мы начинаем нормально видеть. Это понижение чувствительности глаза при интенсивном световом раздражении называют световой адаптацией.

Описанные два вида адаптации можно объединить термином *негативкам адаптация,* поскольку в результате их снижается чувствительность анализаторов.

3. Наконец, *адаптацией называют повышение чувствительности под влиянием действия слабого раздражителя.* Этот вид адаптации, свойственный некоторым видам ощущений, можно определить как *позитивную адаптацию.*

В зрительном анализаторе это темновая адаптация, когда увеличивается чувствительность глаза под влиянием пребывания в темноте. Аналогичной формой слуховой адаптации является

[1] Стабилизация достигалась при помощи специальной присоски, на которой помещалось изображение, двигавшееся вместе с глазом.

адаптация к тишине. В температурных ощущениях позитивная адаптация обнаруживается тогда, когда предварительно охлажденная рука чувствует тепло, а предварительно нагретая - холод при погружении в воду одинаковой температуры. Вопрос о существовании негативной болевой адаптации долгое время был спорным. Известно, что многократное применение болевого раздражителя не обнаруживает негативной адаптации, а, напротив, действует все сильнее с течением времени. Однако новые факты свидетельствуют о наличии полной негативной адаптации к уколам иглы и к интенсивному горячему облучению.

Исследования показали, что одни анализаторы обнаруживают быструю адаптацию, другие - медленную. Например, тактильные рецепторы адаптируются очень быстро. По их чувствующему нерву при приложении какого-либо длительного раздражения пробегает лишь небольшой залп импульсов в начале действия раздражителя. Сравнительно медленно адаптируется зрительный рецептор (время темновой адаптации достигает нескольких десятков минут), обонятельный и вкусовой.

Адаптационное регулирование уровня чувствительности в зависимости от того, какие раздражители (слабые или сильные) воздействуют на рецепторы, имеет огромное биологическое значение. Адаптация помогает посредством органов чувств улавливать слабые раздражители и предохраняет органы чувств от чрезмерного раздражения в случае необычайно сильных воздействий.

Явление адаптации можно объяснить теми *периферическими изменениями, которые происходят в функционировании рецептора при продолжительном воздействии на него раздражителя,* Так, известно, что под влиянием света разлагается (выцветает) зрительный пурпур, находящийся в палочках сетчатки глаза. В темноте же, напротив, зрительный пурпур восстанавливается, что приводит к повышению чувствительности. Применительно к другим органам чувств пока не доказано, что в их рецепторных аппаратах имеются какие-либо вещества, химически разлагающиеся при воздействии раздражителя и восстанавливающиеся при отсутствии такого воздействия. Явление адаптации объясняется и процессами, протекающими в *центральных отделах анализаторов.* При длительном раздражении кора головного мозга отвечает внутренним *охранительным торможением,* снижающим чувствительность. Развитие торможения вызывает усиленное возбуждение других очагов, что способствует повышению чувствительности в новых условиях (явление последовательной взаимной индукции).

Взаимодействие ощущений. Интенсивность ощущений зависит не только от силы раздражителя и уровня адаптации рецептора, но и от раздражений, воздействующих в данный момент на другие

органы чувств. *Изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражения других органов чувств называется взаимодействием ощущений.*

В литературе описаны многочисленные факты изменения чувствительности, вызванные взаимодействием ощущений. Так, чувствительность зрительного анализатора изменяется под влиянием слухового раздражения. *СВ. Кравков* (1893—1951) показал, что это изменение зависит от громкости слуховых раздражителей. Слабые звуковые раздражители повышают цветовую чувствительность зрительного анализатора. В то же время наблюдается резкое ухудшение различительной чувствительности глаза, когда в качестве слухового раздражителя применяется, например, громкий шум авиационного мотора.

Зрительная чувствительность повышается также под влиянием некоторых обонятельных раздражений. Однако при резко выраженной отрицательной эмоциональной окраске запаха наблюдается снижение зрительной чувствительности. Аналогично этому при слабых световых раздражениях усиливаются слуховые ощущения, а воздействие интенсивных световых раздражителей ухудшает слуховую чувствительность. Известны факты повышения зрительной, слуховой, тактильной и обонятельной чувствительности под влиянием слабых болевых раздражений.

Изменение чувствительности какого-либо анализатора наблюдается и при *подпороговом раздражении* других анализаторов. Так, *П.И Лазаревым* (1878-1942) были получены факты снижения зрительной чувствительности под влиянием облучения кожи ультрафиолетовыми лучами.

Таким образом, все наши анализаторные системы способны в большей или меньшей мере влиять» друг на друга. При этом *взаимодействие ощущений,* как и адаптация, *проявляется в двух противоположных процессах: повышении и понижении чувствительности.* Общая закономерность здесь состоит в том, что *слабые раздражители повышают, а сильные понижают чувствительность анализаторов при их взаимодействии.*

Сенсибилизация. *Повышение чувствительности в результате взаимодействия анализаторов и упражнения называется сенсибилизацией.*

Физиологическим механизмом взаимодействия ощущений являются процессы иррадиации и концентрации возбуждения в коре головного мозга, где представлены центральные отделы анализаторов. По *И.П. Павлову,* слабый раздражитель вызывает в коре больших полушарий процесс возбуждения, который легко иррадирует (распространяется). В результате иррадиации процесса воз-

буждения повышается чувствительность другого анализатора. При действии сильного раздражителя возникает процесс возбуждения, имеющий, наоборот, тенденцию к концентрации. По закону взаимной индукции это приводит к торможению в центральных отделах других анализаторов и снижению чувствительности последних.

Изменение чувствительности анализаторов может быть вызвано воздействием второсигаальных раздражителей. Так, получены факты изменения электрической чувствительности глаз и языка в ответ на предъявление испытуемым слов «кислый, как лимон». Эти изменения были аналогичны тем, которые наблюдались при действительном раздражении языка лимонным соком.

Зная закономерности изменения чувствительности органов чувств, можно путем применения специальным образом подобранных побочных раздражителей сенсибилизировать тот или иной рецептор, т.е. повышать его чувствительность.

Сенсибилизация может быть достигнута и в результате упражнений. Известно, например, как развивается звуковысотный слух у детей, занимающихся музыкой.

Синестезия. Взаимодействие ощущений проявляется еще в одном роде явлений, называемом синестезией. *Синестезия - это возникновение под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора*. Синестезия наблюдается в самых различных видах ощущений. Наиболее часто встречаются зрительно-слуховые синестезии, когда при воздействии звуковых раздражителей у субъекта возникают зрительные образы. У различных людей нет совпадения в этих синестезиях, однако они довольно постоянны для каждого отдельного лица. Известно, что способностью цветного слуха обладали некоторые композиторы *(НА. Римский-Корсаков, АЛ. Скрябин* и др.). Яркое проявление подобного рода синестезии мы находим в творчестве литовского художника *М.К. Чюрлениса* - в его симфониях красок.

На явлении синестезии основано создание в последние годы цветомузыкальных аппаратов, превращающих звуковые образы в цветовые, и интенсивное исследование цветомузыки. Реже встречаются случаи возникновения слуховых ощущений при воздействии зрительных раздражений, вкусовых - в ответ на слуховые раздражители и т.п. Синестезией обладают далеко не все люди, хотя она довольно широко распространена. Ни у кого не вызывает сомнений возможность употребления таких выражений, как «острый вкус», «кричащий цвет», «сладкие звуки» и т.п. Явление синестезии - еще одно свидетельство постоянной взаимосвязи анализаторных систем человеческого организма, целостности чувственного отражения объективного мира.

Чувствительность и упражнение. Сенсибилизация органов чувств возможна не только путем применения побочных раздражителей, но и путем упражнения. Возможности тренировки органов чувств и их совершенствования очень велики. Можно выделить две сферы, определяющие повышение чувствительности органов чувств: 1) *сенсибилизация, к которой стихийно приводит необходимость компенсации сенсорных дефектов* (слепота, глухота) и *2) сенсибилизация, вызванная деятельностью,* специфическими требованиями профессии субъекта.

Утрата зрения или слуха в известной мере компенсируется развитием других видов чувствительности.

Известны случаи, когда люди, лишенные зрения, занимаются скульптурой, у них высоко развито осязание. К этой же группе явлений относится и развитие вибрационных ощущений у глухих. У некоторых людей, лишенных слуха, настолько сильно развивается вибрационная чувствительность, что они даже могут слушать музыку. Для этого они кладут руку на инструмент или поворачиваются спиной к оркестру. Слепоглухая О. Скороходова, держа руку у горла говорящего собеседника, может таким образом узнать его по голосу и понять, о чем он говорит. У слепоглухонемой Элен Келлер так высоко развита обонятельная чувствительность, что она может ассоциировать многих друзей и посетителей с запахами, исходящими от них, и воспоминания о знакомых так же хорошо связываются у нее с обонянием, как у большинства людей ассоциируются с голосом.

Особый интерес представляет возникновение у человека чувствительности к раздражителям, по отношению к которым не существует адекватного рецептора. Такова, например, дистанционная чувствительность к препятствиям у слепых.

Явления сенсибилизации органов чувств наблюдаются у лиц, длительно занимающихся некоторыми специальными профессиями.

Известна необычайная острота зрения у шлифовальщиков. Они видят просветы от 0,0005 миллиметра, в то время как нетренированные люди всего до 0,1 миллиметра. Специалисты по окраске тканей различают от 40 до 60 оттенков черного. Для нетренированного глаза они кажутся совершенно одинаковыми. Опытные сталевары способны довольно точно по слабым цветовым оттенкам расплавленной стали определить ее температуру и количество примесей в ней.

Высокой степени совершенства достигают обонятельные и вкусовые ощущения у дегустаторов чая, сыра, вина, табака. Дегустаторы могут точно указать не только, из какого сорта винограда сделано вино, но и место, где вырос этот виноград.

Живопись предъявляет особые требования к восприятию форм, пропорций и цветовых соотношений при изображении предметов. Опыты показывают, что глаз художника чрезвычайно чувствителен к оценке пропорций. Он различает изменения, равные 1/60—1/150 величины предмета. О тонкости цветовых ощущений можно судить по мозаичной мастерской в Риме - в ней больше 20 000 созданных человеком оттенков основных цветов.

Достаточно велики и возможности развития слуховой чувствительности. Так, исполнение на скрипке требует особого развития звуковысотного слуха, и у скрипачей он более развит, чем у пианистов. Опытные летчики по слуху легко определяют количество оборотов двигателя. Они свободно отличают 1300 от 1340 обо-

ротов в минуту. Нетренированные люди улавливают разницу только между 1300 и 1400 оборотами.

Все это - доказательство того, что наши *ощущения развиваются под влиянием условий жизни и требований практической трудовой деятельности*.

Несмотря на большое количество подобных фактов, проблема упражнения органов чувств изучена еще недостаточно. Что лежит в основе упражняемости органов чувств? Пока нельзя дать исчерпывающего ответа на этот вопрос. Была предпринята попытка объяснить повышение осязательной чувствительности у слепых. Удалось выделить тактильные рецепторы - пачинцевы тельца, имеющиеся в коже пальцев слепых людей. Для сопоставления было проведено то же исследование на коже зрячих людей различных профессий. Оказалось, что у слепых повышено число тактильных рецепторов. Так, если в коже ногтевой фаланги первого пальца у зрячих число телец в среднем достигало 186, то у слепорожденных оно составляло 270.

Таким образом, структура рецепторов не является константной, она пластична, подвижна, постоянно меняется, приспосабливаясь к наилучшему выполнению данной рецепторной функции. Вместе с рецепторами и неотрывно от них соответственно новым условиям и требованиям практической деятельности перестраивается и структура анализатора в целом.

Прогресс техники влечет за собой колоссальную информационную перегрузку основных каналов связи человека с внешней средой - зрительного и слухового. Потребность разгрузить зрительный и слуховой анализаторы неизбежно связана с активизацией других систем связи, в частности, кожных систем. Миллионы лет развивается вибрационная чувствительность у животных, в то время как для человека еще нова сама идея передачи сигналов через кожу. А возможности в этом отношении довольно большие: ведь площадь человеческого тела, способная воспринимать информацию, достаточно велика.

В течение ряда лет предпринимались попытки разработки -«кожного слуха», основанного на использовании адекватных для вибрационной чувствительности свойств раздражителей, таких, как местоположение раздражителя, его интенсивность, длительность, частота вибраций. Использование первых трех из перечисленных качеств раздражителей позволило создать и успешно применить систему кодируемых вибрационных сигналов. Испытуемый, изучивший алфавит «вибрационного языка», мог после некоторой тренировки воспринимать предложения, подаваемые со скоростью 38 слов в минуту, причем этот результат не был предельным. Очевидно, возможности использования для передачи информации человеку вибрационной и других видов чувствительности далеко не исчерпаны и значение развития исследований в этой области трудно переоценить.

Глава 5
ВОСПРИЯТИЕ

1. Характеристика восприятия и его особенностей

Восприятием называется отражение в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. В ходе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы вещей.

В отличие от ощущений, в которых отражаются отдельные свойства раздражителя, *восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств.* При этом восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений, а представляет собой качественно новую ступень чувственного познания с присущими ей особенностями. Наиболее важные особенности восприятия - *предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность.*

Предметность, целостность и структурность восприятия. *Предметность восприятия выражается в так называемом акте объективации, т.е. в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру.* Без такого отнесения восприятие не может выполнять свою ориентирующую и регулирующую функцию в практической деятельности человека. Предметность восприятия не врожденное качество; существует определенная система действий, которая обеспечивает субъекту открытие предметности мира. Решающую роль здесь играет осязание и движение. *И.М. Сеченов* подчеркивал, что предметность формируется на основе процессов, в конечном счете всегда внеише двигательных, обеспечивающих контакт с самим предметом. Без участия движения наши восприятия не обладали бы качеством предметности, т.е. отнесенностью к объектам внешнего мира.

Б.Г. Ананьев (1907—1972) описал случай расстройства предметного зрительного восприятия у больного при сохранении остаточных элементов чувствительности зрительного анализатора и простейшего различения. В результате контузии у этого больного был поражен головной мозг и наблюдалась полная неподвижность глаз-

ных яблок. Все видимое больным пространство субъективно ощущалось им либо как сплошной световой поток, либо как туман с пробивающимся лучом света. На протяжении первого этапа восстановления зрения из сплошного пространства начинали выделяться пятна, аморфные и бессмысленные, различные по своей яркости и величине. Зрение больного функционировало на уровне ощущений, однако он не мог ни словесно, ни графически воспроизвести какой-либо объект как предмет и обозначить его свойства. Только в результате трехмесячной восстановительной работы зрение больного стало не только ощущающим, но и воспринимающим.

Таким образом, зрительное ощущение само по себе не обеспечивает предметного отражения.

Например, ряд авторов описывают сетчатку лягушки как «детектор насекомых». Этот «детектор» вызывает рефлекторные движения языка, когда на сетчатку попадает маленькая тень, отбрасываемая, например, мухой. Глаз лягушки сигнализирует лишь о нескольких признаках объекта, главным образом о его движении и наличии в нем углов, все остальное игнорируется и не передается в мозг. Формируется ли у лягушки при этом предметный зрительный образ? Очевидно, нет, так как лягушка может умереть голодной смертью, окруженная мертвыми мухами.

Предметность как качество восприятия *играет особую роль в регуляции поведения*. Кирпич и блок взрывчатки могут выглядеть и восприниматься на ощупь как очень сходные, однако они будут «вести себя» самым различным образом. Мы обычно определяем предметы не по их виду, а в соответствии с тем, как мы их употребляем на практике или по их основным свойствам. И этому помогает предметность восприятия.

Предметность играет большую роль и в дальнейшем формировании самих перцептивных процессов, т.е. процессов восприятия. Когда возникает расхождение между внешним миром и его отражением, субъект вынужден искать новые способы восприятия, обеспечивающие более правильное отражение.

Другая особенность восприятия - его *целостность*. В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, воздействующего на орган чувств, восприятие есть целостный образ предмета. Разумеется, этот целостный образ складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, получаемых в виде различных ощущений.

С целостностью восприятия связана его *структурность*. Восприятие в значительной мере не отвечает нашим мгновенным ощущениям и не является простой их суммой. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени. Если человек слушае/г какую-нибудь мелодию, то услышанные ранее ноты продолжают еще звучать у него в уме, когда поступает новая нота. Обычно слушающий понимает музыкальную вещь, т.е. воспринимает ее структуру в целом. Очевидно, что самая последняя из услышанных нот в отдельности не может быть основой для такого понимания: в уме слушающего продолжает звучать вся

структура мелодии с разнообразными взаимосвязями входящих в нее элементов.

Аналогичный процесс наблюдается при восприятии ритма. В каждый момент можно услышать всего один удар, однако ритм - это не одиночные удары, а продолжительное звучание всей системы ударов, причем удары находятся в определенной взаимосвязи между собой, и эта взаимосвязь определяет восприятие ритма.

Источники целостности и структурности восприятия лежат в особенностях самих отражаемых объектов, с одной стороны, и в предметной деятельности человека — с другой.

Константность воснриятия. Вследствие множества степеней свободы положения окружающих объектов по отношению к воспринимающему субъекту и бесконечного многообразия условий их появления эти объекты непрерывно изменяют свой облик, поворачиваются к воспринимающему человеку различными сторонами. При этом соответственно изменяются и перцептивные процессы. Однако *благодаря свойству константности, состоящему в способности перцептивной системы* (перцептивная система - совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия) *компенсировать эти изменения, мы воспринимаем окружающие предметы как относительно постоянные по форме, величине, цвету и т.п.*

Поясним это свойство восприятия на примере константности величины. Известно, что изображение предмета (в том числе и изображение его на сетчатке) увеличивается, когда расстояние до него сокращается, и наоборот. Однако, хотя при изменении дистанции наблюдения величина изображения объекта на сетчатке глаза изменяется, его воспринимаемая величина остается почти неизменной. Посмотрите на зрителей в театре: все лица кажутся нам почти одинаковыми по величине, несмотря на то, что изображения лиц, находящихся вдалеке, значительно меньше, чем расположенных близко от нас. Посмотрите на ваши пальцы: одни - на расстоянии вытянутой руки, другие - вдвое ближе; пальцы будут казаться точно одного размера, в то время как изображение пальцев дальней руки на сетчатке глаза будет составлять только половину величины изображения пальцев ближней руки.

Каков же источник происхождения константности восприятия? Может быть, этот механизм является врожденным?

Для проверки было проведено исследование восприятия людей, постоянно живущих в густом лесу. Восприятие этих людей представляет интерес, поскольку они не видели ранее предметов на большом расстоянии. Когда этим людям показали объекты, находящиеся на большом расстоянии от них, они восприняли

эти объекты не как удаленные, а как маленькие. Подобные нарушения константности восприятия наблюдаются у жителей равнин, когда они смотрят вниз с высоты. Из окна верхнего этажа высотного дома объекты (люди, автомобили) также кажутся нам слишком маленькими. В то же время строители, работающие на лесах, утверждают, что они видят объекты, расположенные внизу, без искажения их размеров.

Наконец, еще один пример, свидетельствующий против тезиса о врожденности механизма константности восприятия, - наблюдения над ослепшим в детстве человеком, у которого зрение было восстановлено операционным путем в зрелые годы. Вскоре после операции больной думал, что может выпрыгнуть из окна больницы на землю, не причинив себе вреда, хотя окно находилось на высоте 10-12 метров от земли. Очевидно, объекты, находящиеся внизу, воспринимались им не как удаленные, а как маленькие, что и вызвало ошибку при оценке высоты.

Действительным источником константности восприятия являются активные действия перцептивной системы. Из разнообразного и изменчивого потока движений рецепторных аппаратов и ответных ощущений субъект выделяет *относительно постоянную, инвариантную структуру* воспринимаемого объекта. Многократное восприятие одних и тех же объектов при разных условиях *обеспечивает инвариантность перцептивного образа относительно* этих изменчивых условий, а также движений самого рецепторного аппарата, следовательно, порождает константность этого"образа. При этом вариации, вызванные изменением условий восприятия и активными движениями органов чувств наблюдателя, сами по себе не ощущаются; воспринимается лишь нечто относительно инвариантное, например форма какого-либо предмета, его размеры и т.п.

Способность нашей перцептивной системы корректировать (исправлять) неизбежные ошибки, вызванные бесконечным многообразием условий существования окружающего мира вещей, и создавать адекватные образы восприятия хорошо иллюстрируется опытами с очками, искажающими зрительное восприятие путем переворачивания изображений, искривлений прямых линий и т.п. Когда человек надевает очки, искажающие предметы, и попадает в незнакомое помещение, он постепенно приучается корректировать искажения, вызванные очками, и, наконец, перестает замечать эти искажения, хотя они отражаются на сетчатке глаза.

Таким образом, *свойство константности объясняется тем, что восприятие представляет собой своеобразное саморегулирующееся действие, обладающее механизмом обратной связи и подстраивающееся к особенностям воспринимаемого объекта и условиям его существования.* Формирующаяся в процессе предметной деятельности константность восприятия - необходимое условие жизни и деятельности человека. Без этого человек не смог бы ориентироваться в бесконечно многообразном и изменчивом мире.

Свойство константности обеспечивает относительную стабильность окружающего мира, отражая единство предмета и условий его существования.

Осмысленность восприятия. Хотя восприятие возникает в результате непосредственного воздействия раздражителя на рецепторы, *перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение.* Восприятие у человека теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности предмета. *Сознательно воспринять предмет — это значит мысленно назвать его, т.е. отнести воспринятый предмет к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове.* Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся уловить в нем сходство со знакомыми нам объектами, отнести его к некоторой категории. Восприятие не определяется просто набором раздражителей, воздействующих на органы чувств, а представляет динамический поиск наилучшего толкования, объяснения имеющихся данных. Показательны с этой точки зрения так называемые двусмысленные рисунки, в которых попеременно воспринимаются то фигура, то фон (рис. 3). В этих рисунках выделение объекта восприятия связано с его осмысливанием и называнием (два профиля и ваза).

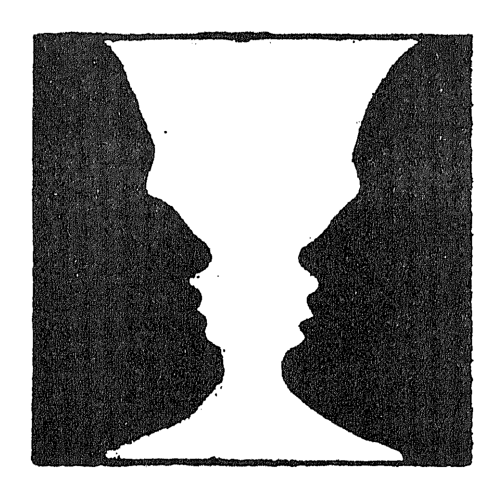


Рис. з.

Подводя итог, можно заключить, что восприятие — активный процесс, в ходе которого человек производит множество перцептивных действий для того, чтобы сформировать адекватный образ предмета. Активность восприятия состоит прежде всего в участии эффекторных (двигательных) компонентов анализаторов в процессе восприятия (движения руки при осязании, движения глаза в

зрительном восприятии и т.п.). Кроме того, необходима активность и на макроуровне, т.е. возможность в процессе восприятия активно перемещать свое тело.

Апперцепция. *Восприятие зависит* не только от раздражения, но *и от самого воспринимающего субъекта.* Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в восприятии *всегда сказываются особенности личности воспринимающего,* его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, устремления, желания и чувства. *Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности носит название апперцепции.*

Многочисленные данные показывают, что воспринимаемая субъектом картина не является просто суммой мгновенных ощущений; она часто содержит такие детали, которых даже и нет в данный момент на сетчатке глаза, но которые человек как бы видит на основе предшествующего опыта.

Восприятие есть активный процесс, использующий информацию для того, чтобы выдвигать и проверять гипотезы. Характер же этих гипотез определяется содержанием прошлого опыта личности. Как показали результаты исследований, при предъявлении испытуемым незнакомых фигур, представляющих произвольное сочетание прямых и кривых линий, уже на первых фазах восприятия осуществляется поиск тех эталонов, к которым можно было бы отнести воспринимаемый объект. В процессе восприятия выдвигаются и проверяются гипотезы о принадлежности объекта к той или иной категории.

Таким образом, *при восприятии какого-либо предмета активизируются и следы прошлых восприятий.* Поэтому естественно, что один и тот же предмет может восприниматься и воспроизводиться по-разному различными людьми.

Так, в эксперименте двум группам испытуемых предъявляли относительно многозначные фигуры. Каждая из этих фигур получала два словесных обозначения. Одной группе при предъявлении давали первый список названий, а другой группе - второй. Испытуемые должны были после предъявления всех фигур воспроизвести их. Оказалось, что словесное обозначение фигуры существенно влияет на ее воспроизведение. Для первой группы испытуемых 74% воспроизведенных фигур были похожими на объекты, названные в первом списке. Для второй группы испытуемых 73% воспроизведенных фигур напоминали объекты, названные во втором списке.

Влияние прошлого опыта личности на процесс восприятия было подтверждено в эксперименте, в ходе которого испытуемые носили вмонтированные в оправу очков призмы, переворачивающие сетчаточное изображение на 180" по вертикали. В первые дни опыта испытуемые видели все окружающие предметы перевернутыми, за исключением тех предметов, перевернутое положение которых было физически невозможным. Так, незажженная свеча воспринималась перевернутой, но как только ее зажигали, она виделась нормально ориентированной по вертикали, т.е. пламя было направлено вверх.

Представляют интерес и опыты с «перекошенной комнатой» американского психолога *А. Эймса*. Она построена таким образом, что благодаря использованию правил перспективы дает такой же образ на сетчатке глаза, что и обычная прямоугольная комната. Когда в «перекошенную комнату» помещают какие-либо объекты, то наблюдатель воспринимает их искаженными в размере (например, взрослый человек кажется меньше маленького ребенка). По-видимому, люди настолько привыкли к нормальным прямоугольным комнатам, что в восприятии искажаются скорее любые помещенные в «перекошенной комнате» объекты, чем сама комната. Но интересно, что жены не видят своих мужей измененными в такой комнате; они воспринимают мужей обычными, а комнату видят искаженной.

При наличии противоречивой информации перцептивная система должна сделать выбор. Результат выбора определяется предварительным опытом субъекта: хорошо знакомые предметы комната не искажает. Знакомство с комнатой путем ощупывания приводит к постепенному уменьшению эффекта искажения других предметов, и наконец сама комната начинает восприниматься правильно, т.е. перекошенной.

Таким образом, *восприятие зависит от прошлого опыта субъекта*. Чем богаче опыт человека, чем больше у него знаний, тем богаче его восприятие, тем больше он увидит в предмете.

Содержание восприятия определяется и поставленной перед человеком задачей и мотивами его деятельности. Например, слушая в исполнении оркестра музыкальное произведение, мы воспринимаем всю музыкальную ткань в целом, не выделяя в ней звучания каждого инструмента. Только поставив *цель выделить звук какого-либо инструмента,* это удается сделать. *Тогда звук* этого инструмента выступит на передний план, *станет объектом восприятия, все же остальное составит фон восприятия*.

Существенным фактором, влияющим на содержание восприятия, является *установка субъекта*. Описано очень много случаев, когда восприятие субъекта искажалось под влиянием установки, подобно тому как это произошло в комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» при появлении Хлестакова в городе, ожидавшем приезда высокопоставленного лица.

В процессе восприятия участвуют и *эмоции,* которые *могут изменять содержание восприятия*. Важная роль эмоциональных реакций в восприятии подтверждается целым рядом различных экспериментов.

Все сказанное о влиянии на восприятие прошлого опыта субъекта, мотивов и задач его деятельности, установки, эмоционального состояния (сюда же можно отнести и *убеждения, мировоззрение* человека, его *интересы* и т.п.) показывают, что *восприятие ~ активный процесс, которым можно управлять*.

Физиологические основы восприятия. Восприятие, как и ощущение, - рефлекторный процесс. *И. Д. Давлов* показал, что *в основе восприятия лежат условные рефлексы,* временные нервные

связи, образующиеся в коре больших полушарий головного'мозга при воздействии на рецепторы предметов или явлений окружающего мира. Последние выступают в качестве комплексных раздражителей. *В ядрах корковых отделов анализаторов осуществляется сложный анализ и синтез этих комплексных раздражений.* «...В гармонии с беспрерывно и многообразно колеблющейся природой агенты в качестве условных раздражителей то выделялись полушариями для организма в виде крайне мелких элементов (анализировались), то сливались в многоразличные комплексы (синтезировались)»[1]. Анализ обеспечивает выделение объекта восприятия из общего фона. На основе анализа осуществляется синтез всех свойств объекта восприятия в целостный образ.

По сравнению с ощущениями восприятие более высокая форма аналитико-синтетической деятельности мозга. Так, незнакомая иностранная речь воспринимается как сплошной звуковой поток. Для осмысленного восприятия речи, т.е. ее понимания, необходимо расчленить речь на отдельные фразы, слова с их значениями. В то же время в процессе восприятия речи одновременно с анализом имеет место и синтез, благодаря чему- мы воспринимаем не отдельные разрозненные звуки, а. слова и фразы. Основу синтеза составляет процесс установления временных нервных связей.

В основе восприятия лежат два вида нервных связей: *связи, образуемые в пределах одного анализатора, и межанализаторные связи.* Первый случай наблюдается при воздействии на организм комплексного раздражителя одной модальности. Таким раздражителем может быть мелодия, представляющая собой своеобразное сочетание отдельных звуков, воздействующих на слуховой анализатор. Весь этот комплекс действует как один сложный раздражитель. При этом нервные связи образуются не только на сами раздражители, но и на их отношение - временное, пространственное и пр. (так называемый *рефлекс на отношение).* В результате в коре больших полушарий происходит процесс интегрирования, сложный синтез.

Другой вид нервных связей, образующихся при воздействии комплексного раздражителя, - это связи в пределах разных анализаторов. *ИМ. Сеченов* объяснял восприятие предмета или пространства *ассоциацией* зрительных, кинестезических, осязательных и других *ощущений.* К этим ассоциациям у человека обязательно присоединяется и *слуховой образ слова,* которым обозначается данный предмет или пространственное отношение.

Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга // Поли, собр. соч. 2-е изд., доп. - М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. - Т. IV. - С. 163.

В акте зрения при восприятии величины предметов, их удаленности и т.д. чисто зрительные ощущения всегда ассоциируются с мышечными. Некоторое нарушение этих связей путем усиления или ослабления глазных мышц можно вызвать действием определенных лекарственных веществ. При этом наблюдается *макрония* (кажущееся увеличение предметов) или *микрония* (кажущееся уменьшение предметов).

Временные нервные связи, лежащие в основе восприятия, складываются на основе объективных связей свойств предметов и явлений внешнего мира. Благодаря связям, образующимся между анализаторами, мы отражаем в восприятии и такие свойства предметов или явлений, для которых нет специально приспособленных анализаторов (например, величина предмета, удельный вес). Поэтому в восприятии мы глубже познаем мир, чем в ощущениях.

Таким образом, *в основе сложного процесса построения образа восприятия лежат системы внутрианализаторных и межанализаторных связей, обеспечивающих наилучшие условия выделения раздражителей и учет взаимодействия свойств предмета как сложного целого.*

Классификация восприятий. В основе классификации восприятий, так же как ощущений, лежат различия в анализаторах, участвующих в восприятии. В соответствии с тем, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль, различают *зрительные, слуховые, осязательные, кинестезические, обонятельные и вкусовые восприятия.*

Обычно процесс восприятия осуществляется рядом взаимодействующих между собой анализаторов. *Двигательные ощущения* в той или иной степени' *участвуют во всех видах восприятий.* В качестве примера можно назвать осязательное восприятие, в котором участвуют тактильный и кинестезический анализаторы. Аналогично в слуховом и зрительном восприятиях также участвует двигательный анализатор.

Различные виды восприятия редко встречаются в чистом виде, обычно они комбинируются, и в результате возникают сложные виды восприятий. Так, восприятие учеником текста на уроке включает зрительное, слуховое и кинестезическое восприятие.

Основой другого типа классификации восприятий являются формы существования материи: пространство, время и движение. В соответствии с этой классификацией выделяют *восприятие пространства, восприятие времени и восприятие движения.*

2. Восприятие как действие

Роль моторных компонентов в восприятии. *Восприятие — своеобразное действие, направленное на обследование воспринимаемого объекта и на создание его копии, его подобия.* Существенным компонентом восприятия являются *моторные процессы.* К ним относятся движения руки, ощупывающей предмет, движения глаза, прослеживающего видимый контур предмета, движения гортани, воспроизводящей слышимый звук, и т.д.

Моторные компоненты играют большую роль в акте осязания. Известно, что пассивное осязание свойственно всей кожной поверхности организма человека. Активное осязание характеризуется высокой точностью - адекватность отражения предмета возникает при перемещении движущейся руки относительно воспринимаемого предмета.

В работе руки и глаза есть много общего. Глаз, как и рука, последовательно осматривает, «ощупывает» контуры рисунка и предмета. *И.М. Сеченов* писал об этом: «...Идет ли речь о контурах и величине или об удалении и относительном расположении предметов, двигательные реакции глаза при смотрении и рук при ощупывании совершенно равнозначны по смыслу...»[1]. Рука «учит» глаз своим приемам ощупывания, «учит» своеобразной стратегии и тактике этого ощупывания.

Анализ функций движений руки в процессе осязания и глаза в процессе зрения показал, что они делятся на два больших класса. *В первый входят движения поисковые, установочные и корректирующие.* С их помощью осуществляется поиск заданного объекта восприятия, установка глаза (или руки) в «исходную позицию», корректировка этой позиции. *Во второй класс входят движения, участвующие в построении образа, в измерении пространственных характеристик объекта, в опознании знакомых объектов* и т.п. Это класс собственно гностических движений, перцептивных действий.

Критерии адекватности образов восприятия действительности вырабатываются под влиянием условий жизни и обучения и подвержены перестройкам. Об этом свидетельствуют, в частности, данные о восприятии слепорожденных в первые дни после удаления катаракты. Наблюдения над человеком, ослепшим в десятимесячном возрасте, которому зрение было возвращено через 51 год, показали, что после операции, когда повязка была снята с глаз больного, он не увидел ничего, кроме расплывчатых

[1] **Сеченов** И.М. Осязание как чувство, соответствующее зрению. // Избр. философ, и психолог, произведения. - М: Госполитиздат, 1947. - С. 555.

очертаний. Он не увидел весь мир предметов, как видим его мы, открывая глаза. Постепенно зрение его восстановилось, однако он воспринимал мир тусклым и расплывчатым. В течение длительного времени его зрительное восприятие было ограничено тем, что он узнал ранее путем осязания. Он так и не научился читать глазами, однако мог зрительно узнавать печатные заглавные буквы и числа, потому что в школе для слепых его учили читать именно заглавные буквы. Его рисунки свидетельствовали о неспособности воспроизвести что-либо, о чем он раньше не знал через осязание. Ему даже через год после возвращения зрения не удавалось нарисовать сложный предмет, если он не мог исследовать его руками.

Наблюдения над слепорожденными, которым зрение было возвращено в зрелые годы, дают основания утверждать, что *мы не можем воспринимать прежде, чем научимся воспринимать.*

Восприятие — это система перцептивных действий, и овладение ими требует специального обучения и практики.

Наблюдение. Важная форма произвольного восприятия - *наблюдение ~ преднамеренное, планомерное восприятие предметов или явлений окружающего мира.*

В наблюдении восприятие выступает как самостоятельная деятельность. Нужно научиться пользоваться органами чувств, научиться осязать, видеть, слышать и т.д. Мы часто не различаем отдельные звуки иностранного языка, не слышим фальши в исполнении музыкального произведения или не видим ее в передаче цветовых тонов картин. Наблюдению можно и нужно учиться. Так же, как говорят о культуре речи, можно говорить и о культуре восприятия, наблюдения. В этой связи уместно вспомнить слова известного голландского астронома М. Миннарта: «От вас самих зависит прозрение — вам стоит лишь дотронуться до своих глаз магическим жезлом под названием "знай, на что смотреть"»[1].

Действительно, успех наблюдения в значительной степени определяется четкой *постановкой задачи.* Наблюдателю нужен «компас», указывающий направление наблюдения. Таким «компасом» и является задача, стоящая перед наблюдателем, план наблюдения.

Для успешного проведения наблюдения большое значение имеет *предварительная подготовка к нему, прошлый опыт,* знания наблюдателя. Чем богаче опыт человека, тем больше у него знаний, тем богаче его восприятия. Эти закономерности наблюдения должен учитывать учитель, организуя деятельность учащихся. Чтобы обеспечить успешное восприятие нового учебного мате-

Миинарт М. Свет и цвет в природе. - М.: Наука, 1969. - С. 14.

риала, учитель должен подготовить учеников, активизировать их прошлый опыт и помочь связать его с новым материалом, направить восприятие учащихся, ставя перед ними новые задачи.

Наконец; той же цели - организации наблюдения учащихся и обеспечению более эффективного усвоения новых знаний - служит и издавна разрабатываемый в педагогике *принцип наглядности обучения*. Еще *К.Д. Ушинский* (1824-1870), говоря о наглядности в обучении, писал, что наглядное обучение - «это такое обучение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком: будут ли эти образы восприняты при самом ученье, под руководством наставника или прежде, самостоятельным наблюдением ребенка...»[1].

Наглядность обучения достигается использованием специальных средств (наглядных пособий, оборудования, демонстрационных опытов, различных экскурсий и т.п.) в сочетании их со словом учителя.

Роль этих средств до сих пор рассматривалась как вспомогательная: их привлекали как иллюстративный материал, облегчающий усвоение знаний и способствующий пробуждению у школьников интереса к изучаемому материалу. Однако результаты проведенных в последнее время экспериментальных исследований позволяют в ином плане подойти к реализации принципа наглядности в обучении.

Очевидно, процесс обучения не должен заключаться в пассивном восприятии информации, которую сообщает на уроке учитель, лучше, если он организован как *активная мыслительная деятельность* учащегося. Конечный результат этой деятельности - открытие новых для учащихся знаний ~ и есть цель процесса обучения. Какими же средствами может быть достигнута эта цель для обеспечения наиболее прочного усвоения знаний? Экспериментальные исследования показали, что существенным компонентом процесса принятия решения является манипулированием образа ситуации, сложившимся на основе ориентировочно-исследовательской перцептивной деятельности. Эта фаза - фаза отвлечения от реальной ситуации - есть не что иное, как деятельность по переструктурированию образа в соответствии с поставленной задачей.

Необходимость перевода проблемной ситуации во внутренний план для процесса принятия решения свидетельствует в пользу чрезвычайной важности правильного подхода к использованию

[1] Ушинский К.Д. *Родное слово*. Книга для учащихся // Собр. соч.. - М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. - Т. 6. - С. 265-266.

принципа наглядности в обучении. Наглядные пособия не должны быть лишь иллюстрацией к излагаемому материалу. Для того чтобы акт открытия новых знаний не был для учащегося столь мучительным, как процесс решения творческих проблем в науке или в искусстве, *использование наглядности в обучении должно направлять не только процесс создания образа ситуации, но и процесс переструктурирования этого образа в соответствии со стоящей задачей.* При таком подходе существенное значение приобретает не только характер используемых наглядных пособий, их подбор, но и динамика предъявления их на уроке. Последовательность использования наглядных пособий на уроке должна направлять деятельность учащихся по созданию модели изучаемого материала.

Таким образом, только активное наблюдение и активная умственная деятельность учащихся обеспечивает эффективное и прочное усвоение знаний.

3. Восприятие пространства

Восприятие пространства играет большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека. Оно представляет собой отражение объективно существующего пространства и *включает восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они находятся.*

Взаимодействие человека со средой включает и *само тело человека* с характерной для него системой координат. Сам ощущающий человек - материальное тело, занимающее определенное место в пространстве и обладающее известными пространственными признаками (величиной, формой, тремя измерениями тела, направлениями движений в пространстве).

Определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и одновременный анализ положения собственного тела относительно окружающих предметов совершаются в процессе двигательной деятельности организма и составляют особое высшее проявление аналитико-синтетической деятельности, называемое *пространственным анализом.* Установлено, что в основе различных форм пространственного анализа *лежит деятельность комплекса анализаторов,* ни одному из которых не присуща монопольная роль в анализе пространственных факторов среды.

Особую роль в пространственной ориентировке выполняет *двигательный анализатор, с помощью которого устанавливается* взаимодействие между различными анализаторами. К специаль-

ным механизмам пространственной ориентировки следует отнести *нервные связи между обоими полушариями в анализаторной деятельности: бинокулярное зрение, бинауральный слух, бимануальное осязание, диринические обоняние* и т.д. Важную роль в отражении пространственных свойств предметов играет *функциональная асимметрия,* которая характерна для всех парных анализаторов. Функциональная асимметрия состоит в том, что одна из сторон анализатора является в определенном отношении ведущей, доминирующей. Было показано, что отношения между сторонами анализатора в смысле их доминирования динамичны и неоднозначны. Так, глаз, доминирующий по остроте зрения, может быть не ведущим по величине поля зрения и т.д.

Восприятие формы предметов. Восприятие формы предметов обычно осуществляется с помощью зрительного, тактильного и кинестезического анализаторов.

У некоторых животных наблюдаются врожденные реакции, так называемые *врожденные пусковые механизмы поведения,* при воздействии объектов, имеющих определенную форму. Эти врожденные механизмы строго специализированы. Примером может служить оборонительная реакция молодняка семейства куриных на картонный крест, имитирующий силуэт хищной птицы.

Наиболее информативный признак, который нужно выделить при ознакомлении с формой, это *контур.* Именно контур служит разделительной гранью двух реальностей, т.е. фигуры и фона. Благодаря микродвижениям глаз может выделять границы объектов (контур и мелкие детали). Зрительная система должна быть способна не только выделять границу между объектом и фоном, но и научиться следовать по ней. Это осуществляется посредством движений глаза, которые как бы вторично выделяют контур и являются необходимым условием создания образа формы предмета.

Аналогичный процесс мы имеем в осязательном восприятии. Чтобы определить на ощупь форму невидимого предмета, необходимо брать этот предмет, поворачивать его, прикасаться к нему с разных сторон. При этом рука ощупывает предмет легкими движениями, то и дело возвращаясь назад, как бы проверяя, правильно ли воспринята та или иная его часть. Формирующийся образ предмета складывается на основании объединения в комплекс тактильных и кинестезических ощущений.

Зрительное восприятие формы предмета определяется условиями наблюдения: величиной предмета, его расстоянием от глаз наблюдателя, освещенностью, контрастом между яркостью объекта и фона и т.п.

Восприятие величины предмета. Воспринимаемая величина предметов определяется величиной их изображения на сетчатке

глаза и удаленностью от глаз наблюдателя. Приспособление глаза к четкому видению различно удаленных предметов осуществляется с помощью двух механизмов: аккомодации и конвергенции.

Аккомодация — это изменение преломляющей способности хрусталика путем изменения его кривизны. Так, при взгляде на близко расположенные предметы происходит мышечное сокращение, в результате чего уменьшается степень натяжения хрусталика и его форма становится более выпуклой. С возрастом хрусталик постепенно становится менее подвижным и теряет способность к аккомодации, т.е. к изменению своей формы при взгляде на различно удаленные предметы. В результате развивается дальнозоркость, которая выражается в том, что ближайшая точка ясного видения с возрастом отодвигается все дальше и дальше.

Аккомодация обычно связана с *конвергенцией, т.е. сведением зрительных осей на фиксируемом предмете* (рис. 4). Определенное состояние аккомодации вызывает и определенную степень сведения зрительных осей, и наоборот, тому или иному сведению зрительных осей соответствует определенная степень аккомодации.

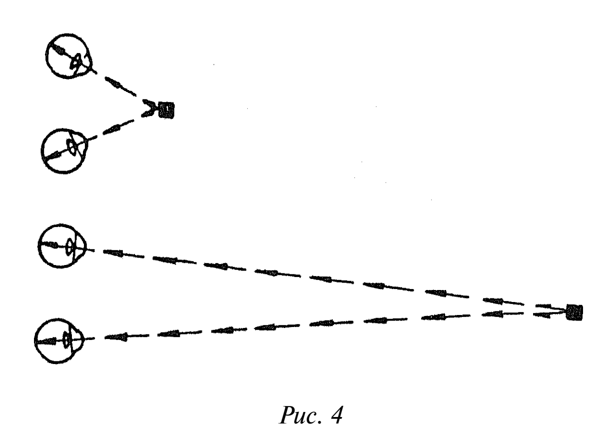


Рис. 4

Угол *конвергенции* непосредственно используется как индикатор расстояния, как своеобразный дальномер. Можно изменить угол конвергенции для данного расстояния с помощью призм, помещенных перед объектом. Если при этом угол конвергенции увеличивается, видимая величина объекта тоже увеличивается, а воспринимаемое до него расстояние уменьшается. Если же призмы расположены так, что угол конвергенции уменьшается, то видимый размер объекта тоже уменьшается, а расстояние до него увеличивается.

Комбинация двух раздражителей — величины изображения предмета на сетчатке и напряжение глазных мышц в результате

аккомодации и конвергенции — и является условнорефлекторным сигналом размера воспринимаемого предмета.

Восприятие глубины и удаленности предметов. Аккомодация и конвергенция действуют лишь в очень небольших пределах, на небольших расстояниях: аккомодация — в пределах 5–6 метров, конвергенция — до 450 метров. Между тем человек способен различать глубину воспринимаемых предметов и занимаемого ими пространства на расстоянии до 2500 метров.

Эта способность оценивать глубину на первый взгляд кажется врожденной.

В эксперименте ребенка-ползунка помещали на настил, рядом с которым находится обрыв, где поверх пустого пространства было положено толстое стекло (рис. 5). Эксперимент показал, что ребенок, свободно ползающий по настилу, не покидает его и останавливается перед стеклом.

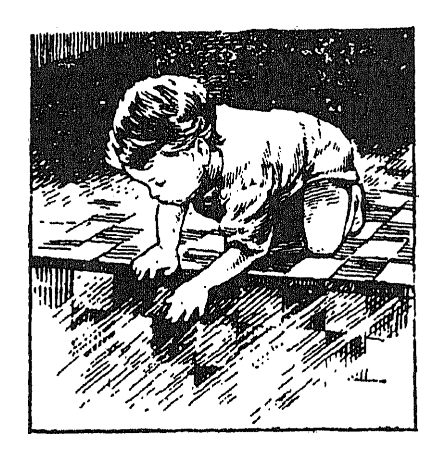


Рис. 5

При более углубленном исследовании выяснилось, что останавливает ребенка не глубина, а новизна ситуации, вызывающая ориентировочную реакцию и задержку движения. Аналогичный результат наблюдался, когда за пределами настила под стеклом помещали блестящую фольгу - ребенок также останавливался на границе двух разных поверхностей.

Восприятие глубины и удаленности предметов осуществляется главным образом благодаря *бинокулярному зрению*. При бинокулярной фиксации дальних объектов (например, звезд на небе) зрительные линии обоих глаз параллельны. При этом изображения удаленных предметов видятся нами в одних и тех же местах пространства, независимо от того, падают ли эти изображения на сетчатку правого или левого глаза или обоих глаз. Следовательно, некоторым точкам сетчатки одного глаза соответствуют определенные точки сетчатки другого глаза. *Эти симметрично расположенные точки сетчаток обоих глаз называются корреспонди-*

рующими точками. Корреспондирующие точки — такие точки сетчатки, которые совпали бы, если бы при наложении одной сетчатки на другую вертикальные и горизонтальные оси совместились.

Возбуждение корреспондирующих точек сетчатки дает ощущение одного объекта в поле зрения. При каждом положении глаз корреспондирующим точкам сетчаток соответствуют строго определенные точки во внешнем пространстве. Графическое изображение точек пространства, обеспечивающих видение одного объекта при данном положении глаз, называется *гороптером* (рис. 6).

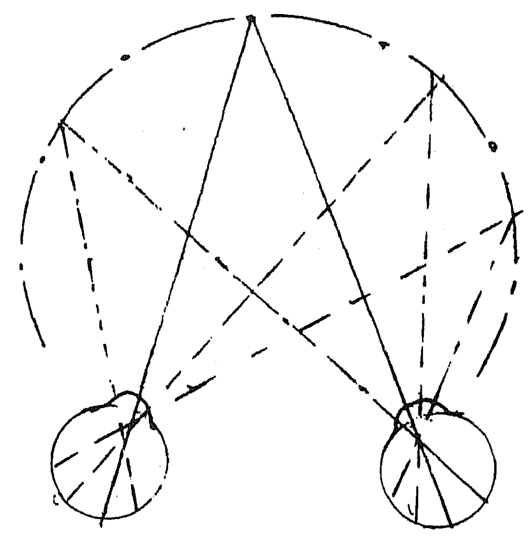


Рис. 6

Если изображение предмета падает в оба глаза на различно удаленные от центра сетчатки некорреспондирующие, или *диспаратные, точки,* то возникает один из двух эффектов: появление двойственных изображений (если диспаратность точек достаточно велика) или впечатление большей или меньшей удаленности данного объекта по сравнению с фиксируемым (если диспаратность невелика). В последнем случае появляется впечатление объемности, или *стереоскопический эффект.*

Этот эффект можно наблюдать с помощью стереоскопа - аппарата для раздельного предъявления двух картин левому и правому глазу. Эти картины образуют стереопару, которая получается при раздельной съемке двумя фотокамерами, расположенными на расстоянии, равном расстоянию между глазами. Таким образом получаются диспаратные изображения, при рассматривании которых возникает рельефное изображение.

Если в стереоскопе предъявляют два изображения, различия между которыми настолько велики, что не обеспечивают слияния изображений, то возникает своеобразный эффект: то одна, то другая фигура появляются в чередующейся последовательности. Это явление известно как *бинокулярное соревнование*. Иногда при этом два объекта выступают в форме, представляющей собой комбинацию обеих фигур. Например, рисунок изгороди, предъявляемый одному глазу, и рисунок лошади, предъявляемый другому, могут вызвать впечатление, что лошадь прыгает через изгородь.

Восприятие глубины может достигаться благодаря вторичным признакам, являющимся условными сигналами удаленности; видимая величина предмета, линейная перспектива, загораживание одних предметов другими, их цвет.

Хорошо известны рисунки, дающие двойственное восприятие глубины (рис. 7, 8, 9). В некоторых ситуациях тот факт, что интерпретация глубины может полностью меняться на обратную, имеет исключительное значение. Так, при посадке самолета восприятие пилотом посадочной полосы может быть перевернутым по глубине. Подобное явление наблюдается ночью или во время тумана, когда не видны те детали обстановки, которые служат для пилота условными сигналами, помогающими адекватному отражению удаленности предметов.

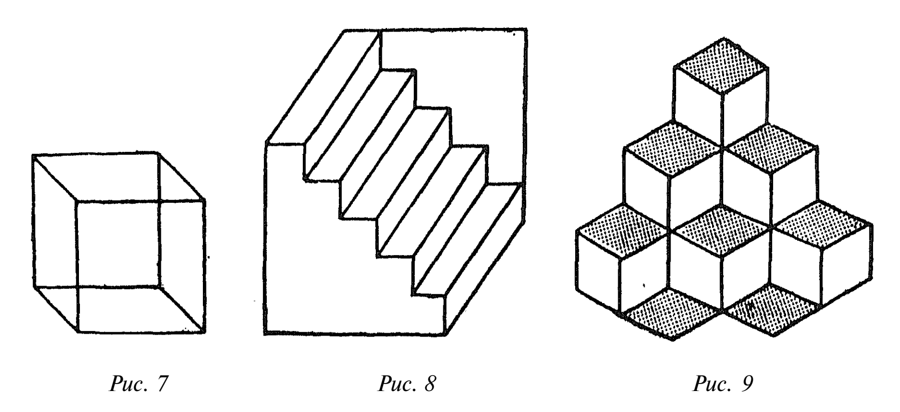


Рис. 7 *Рис. 8* *Рис. 9*

Таким сигналом является, например, яркость огней на посадочной полосе (известно, что яркие источники света кажутся расположенными ближе, чем тусклые), и достаточно неудачного сочетания световых сигналов, чтобы возникло перевернутое восприятие глубины.

Восприятие направления. Один из важных моментов пространственного различения - восприятие направления, в котором находятся объекты по отношению к другим объектам или наблюдателю. Направление, в котором мы видим объект, определяется

местом его изображения на сетчатке глаза и положением нашего тела по отношению к окружающим предметам. Для человека характерно вертикальное положение тела по отношению к горизонтальной плоскости земли. Это положение, созданное общественно-трудовой природой человека, является исходным для определения направления, в котором человек распознает окружающие предметы. Поэтому в пространственном видении, в том числе и восприятии направления, помимо зрительных ощущений, большую роль играют не только кинестезические ощущения движений глаз или рук, но и статические ощущения, т.е. ощущения равновесия и положения тела.

При бинокулярном зрении направление видимого предмета определяется *законом тождественного направления*. По этому закону раздражители, падающие на корреспондирующие точки сетчатки, видятся нами в одном и том же направлении. Это направление дается линией, соединяющей пересечение зрительных линий обоих глаз с точкой, соответствующей середине расстояния между обоими глазами. Иными словами, изображения, попадающие на корреспондирующие точки, мы видим на прямой, идущей как бы от одного «циклопического глаза», находящегося посередине лба.

Известно, что на сетчатке глаза образуется перевернутое изображение тех предметов, на которые мы смотрим. Перемещение наблюдаемого объекта вызывает перемещение сетчаточного изображения в обратном направлении. Однако мы воспринимаем предметы, и движущиеся и неподвижные, не в искаженном виде, а такими, какими их передает на сетчатку оптическая система глаз. Это происходит благодаря сочетанию зрительных ощущений с тактильными, кинестезическими и другими сигналами.

Интересные данные были получены в результате опытов, когда ориентация изображений на сетчатке глаз испытуемых намеренно искажалась с помощью специальных оптических приспособлений. Последние давали возможность получать изображения, перевернутые как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении. Оказалось, что спустя некоторое время наступает адаптация и мир, видимый испытуемыми, перестраивается, хотя и не полностью.

Подобное приспособление оказалось невозможным у животных. Так, к глазам кур прикрепляли призмы, переворачивающие изображение слева направо, и изучали способность птиц клевать зерна. У кур этот навык резко нарушался, и даже после трехмесячного ношения очков никакого реального улучшения навыка не наблюдалось. Сходные данные были получены на земноводных. Очевидно, врожденные зрительные реакции животных на расположение предметов не могут изменяться под влиянием обучения, если требуется, чтобы животное усвоило реакцию, антагонистическую инстинктивной.

Восприятие направления, в котором находятся объекты, возможно с помощью не только зрительного, но и слухового и обонятельного анализаторов. Для животных нередко звук и запах —

единственные сигналы, действующие на расстоянии и предупреждающие об опасности.

Восприятие направления звука осуществляется при *бинауральном слушании.* Основу дифференцировки направлений звука составляет разность во времени поступления сигналов в кору головного мозга от обоих ушей. Звуки могут локализоваться не только в левом и правом направлении по горизонтали, но и по направлению вверх и вниз. Экспериментальные данные показали, что в последнем случае для восприятия пространственного расположения звука необходимы движения головы испытуемого.

Таким образом, механизм локализации звука учитывает не только слуховые сигналы, но и данные других анализаторных систем.

Зрительные иллюзии. Всегда ли восприятие дает нам адекватное отражение предметов объективного мира? Описаны многочисленные факты и условия ошибок в восприятии, главным образом *зрительные иллюзии.*

1) Иллюзия стрелы (рис. 10). Она основана на принципе сходящихся и расходящихся линий: стрела с расходящимися наконечниками кажется длиннее, хотя фактически обе стрелы одинаковой длины.

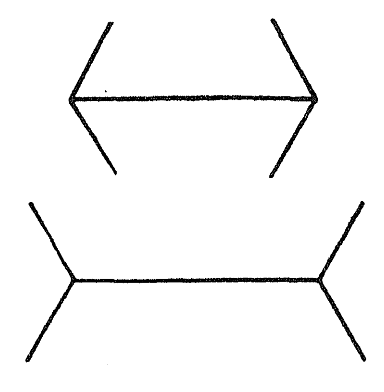


Рис. ю

2) Иллюзия железнодорожных путей (рис. 11). Линии, расположенные в более узкой части пространства, заключенного между двумя сходящимися прямыми, кажутся длиннее, хотя на самом деле обе шпалы одинаковы.

3) Переоценка вертикальных линий (рис. 12). Высота цилиндра кажется больше, чем ширина полей, хотя они равны.

4) Иллюзия веера (рис. 13). Параллельные линии вследствие влияния фона ближе к центру кажутся выпуклыми, а дальше от центра — вогнутыми.

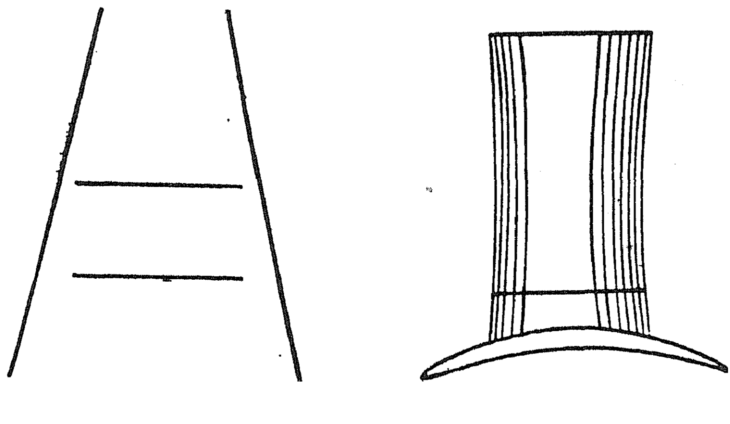


Рис. 11 *Рис. 12*

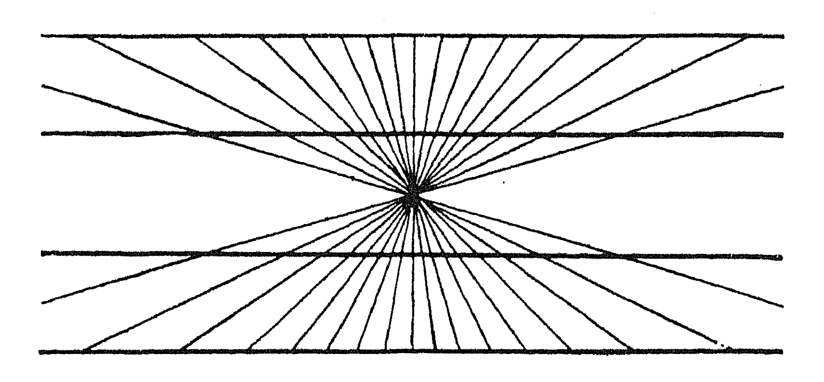


Рис. 13

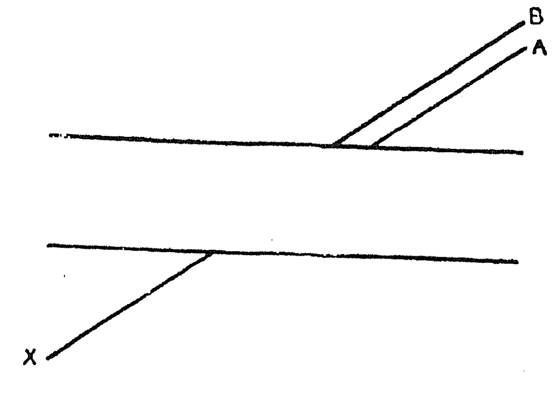


Рис. 14

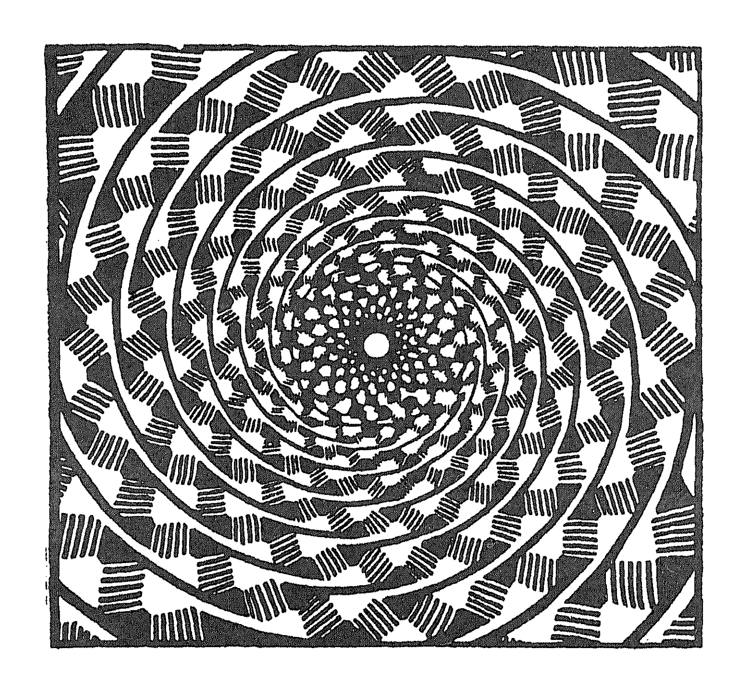


Рис. 15

5) Иллюзия пересечения (рис. 14). На одной прямой лежат линии АХ, а не ВХ, как кажется.

6) Иллюзия концентрических окружностей (рис. 15). Представленные на рисунке концентрические окружности воспринимаются как спираль из-за того, что короткие отрезки прямых (изображены белым) пересекают эти окружности в местах их пересечения с фоном.

Зрительные иллюзии были обнаружены и у животных. На практическом использовании зрительных иллюзий основана маскировка, которая для бесчисленного множества зверей, рыб, птиц и насекомых является защитным приспособлением. Один из эффективных способов маскировки — *мимикрия* — слияние с фоном, другой способ маскировки состоит в использовании *деформирующего рисунка,* в такой степени нарушающего очертания животного, что его нельзя различить и опознать. Пример деформирующего рисунка - яркие полосы зебры, благодаря которым с определенного расстояния невозможно выделить контур животного.

Все эти явления убеждают в том, что существуют какие-то общие факторы, вызывающие возникновение зрительных иллюзий. Выдвигались различные объяснения ряда наблюдаемых зрительных иллюзий." Так, иллюзия стрелы объясняется свойством

целостности восприятия: мы воспринимаем видимые нами фигуры и их части не отдельно, а в некотором соотношении, и свойства всей фигуры ошибочно переносим на ее части (если целое больше, то больше и его части). Аналогично можно объяснить и иллюзию веера. Переоценка вертикальных линий объясняется тем, что движения глаз в вертикальной плоскости требуют большего мышечного напряжения, чем движения в горизонтальной плоскости. Поскольку интенсивность мышечного напряжения может служить мерой пройденного пути, вертикальные расстояния кажутся нам больше горизонтальных. Однако далеко не для всех видов зрительных иллюзий найдено убедительное истолкование.

4. Восприятие времени и движения

Восприятие движения. Время, как и пространство, - одна из основных форм существования материи. *Восприятие времени есть отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности.* Отражая объективную реальность, восприятие времени дает человеку возможность ориентироваться в окружающей среде. Не только для человека, но и для животных отсчет времени - чрезвычайно важная часть приспособительной деятельности.

Ориентировка во времени у человека осуществляется с помощью *корковых отделов мозга*. Многочисленные данные клинических наблюдений убедительно показали, что нет оснований предполагать существование очаговой локализации восприятия времени в коре, т.е. специального центра отсчета времени. Расстройство временных восприятий наблюдается при поражении различных отделов коры. Отсюда можно сделать вывод, что восприятие времени осуществляется при помощи ряда анализаторов, объединяющихся в систему и действующую как единое целое. ***В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения, затухание возбудительного и тормозного процессов в центральной нервной системе, в больших полушариях головного мозга.***

В восприятии времени участвуют *различные анализаторы,* однако наиболее точную дифференцировку промежутков времени дают *кинестезические и слуховые ощущения*. И.М. Сеченов называл кинестезический анализатор органом восприятия пространственных и временных отношений. Двигательные ощущения обеспечивают достаточно точное отражение длительности, скорости и последовательности явлений. Особую роль играет кинестезический анализатор в восприятии ритма. Под ритмом с психоло-

гической точки зрения понимается восприятие серии объектов как серии групп стимулов. Последовательные группы обычно строятся по одному образцу и воспринимаются как повторение. Характер воспринимаемой группировки в значительной степени определяется особенностями серии стимулов: относительная интенсивность стимулов, их абсолютная и относительная длительность, расположение во времени.

Если серия состоит из физически идентичных и единообразно расположенных во времени стимулов, то восприятие ритма определяется субъективными факторами. Испытуемый обычно воспринимает серию групп, в каждой из которых акцентированы определенные элементы. Воспринимаемый при этом ритм называется *субъективным ритмом,* а ударение — *субъективным ударением.*

Восприятие ритма обычно сопровождается двигательным аккомпанементом. « *Чувство ритма в основе своей имеет моторную природу».* Переживание ритма по самому существу своему активно. Нельзя просто «слышать ритм». Слушатель только тогда переживает ритм, когда он его «сопроизводит», «соделывает». «Восприятие ритма с психологической стороны представляет особенный интерес именно потому, что в нем с чрезвычайной яркостью обнаруживается, что восприятие есть процесс активнодейственный»[1].

Слуховые ощущения отражают временные особенности действующего раздражителя: его продолжительность, ритмический характер и т.п. *ИМ. Сеченов* называл слух измерителем времени, а слуховую память - памятью времени.

Восприятие продолжительных периодов времени в значительной степени определяется характером переживаний. *Обычно время, которое было заполнено интересной, глубоко мотивированной деятельностью, кажется короче, чем время, проведенное в бездействии* Эксперименты по ограничению сенсорной информации показали, что в условиях сенсорной изоляции наблюдается чрезвычайно медленное субъективное течение времени. Так, испытуемый, помещенный в бакообразный респиратор на специальном матраце в условиях постоянного монотонного звука, слабо искусственного света, ограничения тактильных и двигательных ощущений, сообщал, что минуты кажутся ему часами. Однако в последующем отчете соотношение может быть обратным: время, проведенное в безделии и скуке, может казаться короче, когда о нем вспоминают.

Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С. 205, 209, 210.

Восприятие времени изменяется и в зависимости от эмоционального состояния. Положительные эмоции дают иллюзию быстрого течения времени, отрицательные - субъективно несколько растягивают временные промежутки.

Временные восприятия у детей складываются довольно поздно, проделывая значительный путь развития. С общим ходом психического развития, с овладением знаниями в процессе обучения связано и повышение точности дифференцировки отрезков времени. Школьники лучше всего ориентируются в тех промежутках времени, которые связаны с их повседневной деятельностью.

Восприятие движения. *Отражение изменения положения, которое объекты занимают в пространстве, называют восприятием движения.* Оно имеет жизненно важное значение. Для иных животных движущиеся объекты служат сигналами опасности или потенциальной пищей и вызывают быструю ответную реакцию. Некоторые особенности эволюционного развития зрительной системы сохранились в строении сетчатки человеческого глаза: периферические отделы сетчатки чувствительны только к движению. При обнаружении объекта на периферии поля зрения осуществляется рефлекторный поворот глаз, в результате чего изображение объекта перемещается в центральное поле зрения, где и осуществляется различение и опознание объекта.

Основную роль в восприятии движения играют зрительный и кинестезический анализаторы. Параметрами движения объекта являются скорость, ускорение и направление. Человек может получать сведения о перемещении объектов в пространстве двумя различными путями: непосредственно воспринимая акт перемещения и на основе умозаключения о движении объекта, который некоторое время находился в другом месте. Движение воспринимается непосредственно, если скорость движущегося объекта такова, что за единицу времени он проходит расстояние не меньше, чем могут различить глаза при данной остроте зрения и дистанции наблюдения. В противном случае мы воспринимаем не само движение, а лишь его результат. Таково умозаключение о движении минутной и часовой стрелок в часах.

С помощью зрения мы можем получать информацию о движении объектов двумя способами: при фиксированном взоре и с помощью прослеживающих движений глаз. *В первом случае, когда глаз остается относительно неподвижным, движущийся объект вызывает на сетчатке быстро перемещающиеся изображения.* При этом изображение объекта на сетчатке не только перемещается, но и все время изменяется. Однако мы воспринимаем объект не как серию изображений, каждое из которых представляет объект

в несколько ином положении, а как один и тот же объект, находящийся в состоянии движения.

На этом основании можно было бы заключить, что для восприятия движения необходимо перемещение зрительных изображений по сетчатке глаза. Аналогичное перемещение изображений по сетчатке возникает и тогда, когда мы переводим взор, скажем, из одного конца комнаты в другой. Однако в этом случае у нас не возникает ощущения движения окружающих предметов. Когда человек ходит по комнате, то, несмотря на перемещение изображений по сетчатке глаза, он воспринимает комнату как неподвижную, а себя как движущегося. (При наличии повреждений в вестибулярном аппарате подобной корректировки не производится и человеку при его движении кажется, что весь мир движется вокруг него.)

Второй возможный способ восприятия движения — прослеживание взором за движущимся объектом. При этом изображение движущегося объекта остается более или менее неподвижным относительно сетчатки, однако мы все-таки видим движение объекта. Очевидно, что прослеживающие движения глаз могут дать восприятие движения и при отсутствии сигналов, перемещающихся по сетчатке.

Но, как было сказано выше, само по себе смещение изображений на сетчатке в результате произвольных движений глаз не вызывает впечатления движения. При пассивных движениях глаз, которые можно вызвать, закрыв один глаз рукой, а другой осторожно сдвигая пальцем, напротив, мир будет казаться движущимся в направлении, противоположном направлению пассивного движения глаза. Значит, стабильность видимого мира обеспечивается не пассивными, а произвольными движениями глаз. В клинической практике при наличии каких-либо нарушений глазных мышц или их нервного аппарата у больных, когда они пытаются двигать глазами, появляется ощущение вращения видимого мира. Перемещение сетчаточных образов становится сигналом движения лишь в том случае, когда человек не получает кинестезических раздражений от движений глаз и головы и ощущает неподвижность собственного тела.

Возможны случаи, когда субъект приписывает движения как окружающим предметам, так и самому себе. Если наблюдатель идет или бежит, он получает огромное число кинестезических и других сигналов, и это спасает его от ошибок. Иное дело, когда он едет в машине или летит на самолете. Тогда основным источником информации становится зрительный анализатор, и эта информация нередко бывает двусмысленной. Например, когда человек сидит в неподвижно стоящем поезде и видит в окно, как

мимо едет другой поезд, то сначала наблюдателю кажется, что движется его поезд. Однако отсутствие ощущений вибрации и толчков через некоторое время убеждает человека в обратном.

При длительной фиксации взором движущихся предметов возникает отрицательный последовательный образ движения. Так, если после длительного наблюдения за местностью из окна движущегося поезда перевести взгляд на неподвижные предметы, находящиеся внутри вагона, то покажется, что они движутся в обратном направлении.

Различают движения *действительные* и *кажущиеся*. Кажущееся движение окружающих предметов ощущает человек утомленный или находящийся в состоянии опьянения.

Примером кажущегося движения является и стробоскопическое движение, на принципе которого основан кинематограф. Известно, что глаз обладает свойством инерции, которое состоит в том, что зрительное ощущение возникает не сразу, а с началом действия раздражителя, и исчезает также спустя некоторое время после окончания действия раздражителя. Благодаря этой способности глаза сохранять в течение некоторого времени произведенное на него световое воздействие, мы видим в кино, при смене 24 кадров в секунду, не серию мелькающих картин, а некоторое устойчивое изображение. При этом впечатление движущегося предмета возникает в результате восприятия последовательных положений предмета, отделенных друг от друга как некоторым пространственным промежутком, так и некоторой временной паузой.

В лабораторных условиях кажущееся движение исследуют с помощью двух источников света, которые включаются последовательно один за другим. При соблюдении определенного расстояния между источниками света и определенного временного интервала между включениями можно видеть движение светового пятна от первого источника света ко второму. Это явление получило название «фи-феномена», т.е. феноменальное, существующее только в восприятии, движение.

Восприятие движения возможно и с помощью *слухового анализатора*. При этом слышимая громкость звука усиливается при приближении к нам источника звука и ослабевает при его удалении.

Глава 6

ПАМЯТЬ

1. Общее понятие о памяти

Важнейшая особенность психики состоит в том, что отражение внешних воздействий постоянно используется индивидом в его дальнейшем поведении. Постепенное усложнение поведения осуществляется за счет накопления индивидуального опыта. Формирование опыта было бы невозможно, если бы образы внешнего мира, возникающие в коре мозга, исчезали бесследно. Вступая в различные связи между собой, эти образы закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в соответствии с требованиями жизни и деятельности.

Определение памяти. *Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта называется памятью.* В памяти различают такие основные процессы: *запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание.* Указанные процессы не являются автономными психическими способностями. Они формируются в деятельности и определяются ею. *Запоминание* определенного материала связано с накоплением шадивидуального опыта в процессе жизнедеятельности. Использование в дальнейшей деятельности того, что запомнилось, *требует воспроизведения.* Выпадение же определенного материала из деятельности ведет к его *забыванию.* Сохранение материала в памяти зависит от участия его в деятельности личности, поскольку в каждый данный момент поведение человека определяется *всем его жизненным опытом.*

Память, таким образом, есть важнейшая, определяющая характеристика психической жизни личности. Роль памяти не может быть сведена к запечатлению того, что «было в прошлом». (Образы прошлого в психологии именуются *представлениями.)* Никакое актуальное действие немыслимо вне процессов памяти, ибо протекание любого, пусть даже самого элементарного, психического акта обязательно предполагает удержание каждого данного

его элемента для «сцепления» с последующими. Без способности к такому «сцеплению» невозможно развитие: человек оставался бы «вечно в положении новорожденного» *(М.М. Сеченое)*.

Будучи важнейшей характеристикой всех психических процессов, *память обеспечивает единство и целостность человеческой личности*.

Память считалась одним из наиболее разработанных разделов психологии. Но дальнейшее изучение закономерностей памяти в наши дни опять сделало ее одной из узловых проблем науки. От разработки проблем памяти в значительной степени зависит прогресс самых различных, в том числе, казалось бы, весьма далеких от психологии, областей знаний (техники в первую очередь).

В современных исследованиях памяти в качестве центральной выступает проблема ее механизмов. Те или иные представления о механизмах запоминания составляют основу различных теорий памяти.

В настоящее время в науке нет единой и законченной теории памяти. Большое разнообразие гипотетических концепций и моделей обусловлено активизацией поисков, предпринимаемых, особенно в последние годы, представителями различных наук. К двум давним уровням изучения механизмов и закономерностей памяти - психологическому и нейрофизиологическому - сейчас прибавился третий - биохимический. Формируется также кибернетический подход к изучению памяти.

Психологические теории памяти. *Психологический уровень* изучения механизмов памяти хронологически старше других и представлен в науке наиболее многочисленным рядом различных направлений и теорий. Эти теории можно классифицировать и оценивать в зависимости от того, какую роль в формировании процессов памяти отводили они *активности субъекта* и как рассматривали природу этой активности. В большинстве психологических теорий памяти в центре внимания оказывается *либо объект* («материал») сам по себе, *либо субъект («чистая»* активность сознания) безотносительно к содержательной стороне *взаимодействия субъекта и объекта,* т.е. безотносительно к деятельности индивида. Отсюда неизбежная односторонность рассматриваемых концепций.

Первая группа теорий составляет так называемое *ассоциативное направление*. Его центральное понятие - понятие ассоциации - обозначает связь, соединение и выступает в качестве обязательного принципа всех психических образований. Этот принцип сводится к следующему: если определенные психические образования возникли в сознании одновременно или непосредственно друг за другом, то между ними образуется ассоциативная связь

и повторное появление какого-либо из элементов этой связи необходимо вызывает в сознании представление всех ее элементов.

Таким образом, необходимым и достаточным основанием для образования связи между двумя впечатлениями ассоцианизм считает *одновременность* появления их в сознании. Поэтому задача более глубокого изучения механизмов запоминания перед ассоцианистами вообще не возникала, и они ограничились характеристикой *внешних условий,* необходимых для возникновения «одновременных впечатлений». Все многообразие таких условий было сведено к, следующим трем типам: а) пространственно-временная смежность соответствующих объектов; б) их подобие; в) их различие или противоположность.

Соответственно этим трем типам отношений между явлениями внешнего мира выделялись три типа ассоциаций - *ассоциации по смежности, по сходству и контрасту.* В основе указанных типов ассоциаций лежат сформулированные еще *Аристотелем* (384-. 322 до н.э.) три принципа «сцепления» представлений. Под эти три принципа ассоцианисты не без некоторого насилия подводили все многообразие связей, в том числе и причинно-следственные связи. Поскольку причина и следствие, рассуждали они, связаны определенным временным отношением («по причине этого» - всегда «после этого»), то причинно-следственные ассоциации включались ими в категорию ассоциаций по смежности.

Само понятие ассоциации прочно утвердилось в психологии, хотя его содержание в дальнейшем было существенно переосмыслено и углублено. Запоминание - это действительно связывание нового с уже имеющимся в опыте. Операция связывания становится вполне очевидной, когда нам удается поэлементно развернуть последующий процесс памяти, т.е. воспроизвести какой-либо материал. Как мы вспоминаем что-то, используя, например, прием «узелка на память»? Мы наталкиваемся на узелок; узелок отсылает нас к той ситуации, в которой он был завязан; ситуация напоминает о собеседнике; от собеседника мы идем к теме разговора и, наконец, приходим к искомому предмету. Однако если бы для образования таких цепей ассоциаций было достаточно одной только пространственно-временной смежности явлений, то тогда в одной и той же ситуации у различных людей должны были бы возникать одинаковые цепи связей. На самом же деле связи образуются избирательно, и на вопрос о том, чем детерминируется этот процесс, ассоцианизм ответа не давал, ограничившись лишь констатацией фактов, которые свое научное обоснование получили гораздо позже.

На основе критики ассоцианизма в психологии возник ряд новых теорий и концепций памяти. Их сущность в значительной

степени определяется тем, что именно критиковали они в ассоциативной психологии, каково их отношение к самому понятию ассоциации.

Наиболее решительная критика ассоциативной теории памяти велась с позиции так называемого *гештальтизма* (от нем. Gestalt — образ). Основное понятие этой новой теории - понятие гештальта - обозначает целостную организацию, структуру, не сводимую к сумме составляющих ее частей. Таким образом, элементному подходу ассоцианистов к явлениям сознания гештальтизм противопоставляет прежде всего принцип синтеза элементов, принцип первичности целого по отношению к его частям. В соответствии с этим в качестве основы образования связей здесь признается *организация материала,* которая определяет и аналогичную структуру следов в мозгу по принципу изоморфизма, т.е. подобия по форме.

Определенная организация материала, несомненно, играет большую роль в запоминании, но ее функция может быть реализована не иначе как только в результате деятельности субъекта. У гештальтистов же принцип целостности выступает как изначально данный, законы гештальта (как и законы ассоциации) действуют вне и помимо деятельности самого субъекта. С этой точки зрения гештальтизм по существу оказывается в одном ряду с теорией ассоцианизма.

В противоположность ассоцианизму и другим теориям, в которых сознание выступало как нечто пассивное, для ряда направлений в психологии характерно подчеркивание активной, деятельной роли сознания в процессах памяти. Важная роль при этом отводилась вниманию, намерению, осмысливанию в запоминании и воспроизведении и т.д. Однако и здесь процессы памяти, по существу, не связывались с деятельностью субъекта и поэтому не получали правильного объяснения. Например, намерение выступало просто как волевое усилие, как «чистая» активность сознания, не приводящая к перестройке самого процесса запоминания или припоминания.

Поскольку активность, сознательность и осмысленность запоминания связывались только с высшими этапами в развитии памяти, то применительно к низшим ее этапам использовалось все то же понятие ассоциации по смежности. Так родилась концепция двух видов связей: ассоциативных и смысловых. С ней оказалась связанной и теория двух видов памяти: *механический* («памяти материи») и *логический* («памяти духа», «абсолютно не зависимой от материи»).

В современной науке все ..большее признание приобретает теория, которая в качестве основного понятия рассматривает

деятельность личности *как фактор, детерминирующий формирование всех ее психических процессов, в том числе и процессов памяти.* Согласно этой концепции, протекание процессов запоминания, сохранения и воспроизведения определяется тем, какое место занимает данный материал в деятельности субъекта.

Экспериментально установлено и доказано, что наиболее продуктивно связи образуются и актуализируются в том случае, когда соответствующий материал выступает в качестве *цели действия.* Характеристики этих связей, например их прочность и лабильность (подвижность, оперативность), определяются тем, *какова степень участия соответствующего материала в дальнейшей деятельности субъекта, какова значимость этих связей для достижения предстоящих целей.*

Таким образом, основной тезис этой концепции (в противовес рассмотренным выше) может быть сформулирован так: *образование связей между различными представлениями определяется не тем, каков сам по себе запоминаемый материал, а прежде всего тем, что с ним делает субъект.*

Физиологические теории памяти. Физиологические теории механизмов памяти тесно связаны с важнейшими положениями учения *ИЛ. Павлова* о закономерностях высшей нервной деятельности. Учение об образовании условных временных связей - это теория механизмов формирования индивидуального опыта субъекта, т.е. собственно теория «запоминания на физиологическом уровне». В самом деле, условный рефлекс как акт образования связи между новым и уже ранее закрепленным содержанием составляет физиологическую основу акта запоминания.

Для понимания причинной обусловленности этого акта важнейшее значение приобретает понятие подкрепления. Подкрепление (в наиболее частом виде) - это не что иное, как *достижение* непосредственной *цели действия* индивида. В других случаях - это *стимул,* мотивирующий действие или корригирующий его (например, в случае отрицательного подкрепления). Подкрепление, таким образом, знаменует собой совпадение вновь образовавшейся связи с достижением цели действия, а «как только связь совпала с достижением цели, она осталась и укрепилась» *{ИЛ. Павлов).* Все характеристики этой связи, и прежде всего степень ее прочности, обусловливаются именно характером подкрепления как мерой жизненной (биологической) целесообразности данного действия. Корригирующая функция подкрепления в осуществлении действия особенно полно раскрывается в трудах *П.К. Анохина,* показавшего роль подкрепления в регуляции активности субъекта, в замыкании рефлекторного кольца.

Таким образом, физиологическое понятие подкрепления, соотнесенное с психологическим понятием цели действия, представляет собой пункт слияния физиологического и психологического плана анализа механизмов процесса запоминания. Этот синтез понятий, обогащая каждое из них, позволяет утверждать, что по своей основной жизненной функции память направлена не в прошлое, а в будущее: запоминание того, что «было», не имело бы смысла, если бы не могло быть использовано для того, что «будет». Закрепление результатов успешных действий есть вероятностное прогнозирование их полезности для достижения *предстоящих* целей.

К физиологическим теориям более или менее непосредственно примыкает так называемая *физическая теория памяти*. Название физической она получила потому, что, согласно представлениям ее авторов, прохождение любого нервного импульса через определенную группу нейронов оставляет после себя в собственном смысле слова физический след. Физическая материализация следа выражается в электрических и механических изменениях синапсов (места соприкосновения нервных клеток). Эти изменения облегчают вторичное прохождение импульса по знакомому пути.

Ученые полагают, что отражение объекта, например «ощупывание» предмета глазом по контуру в процессе его зрительного восприятия, сопровождается таким движением импульса по соответствующей группе нервных клеток, которое как бы моделирует воспринимаемый объект в виде устойчивой пространственно-временной нейронной структуры. Поэтому рассматриваемую теорию называют еще *теорией нейронных моделей*. Процесс образования и последующей активизации нейронных моделей и составляет, согласно взглядам сторонников этой теории, механизм запоминания, сохранения и воспроизведения воспринятого.

Современные нейрофизиологические исследования характеризуются все более глубоким проникновением в механизмы закрепления и сохранения следов на нейронном и молекулярном уровне. Установлено, например, что отходящие от нервных клеток *аксоны* соприкасаются либо *с дендритами* других клеток, либо возвращаются обратно к телу своей клетки. Благодаря такой структуре нервных контактов возникает возможность циркуляции *реверберирующих кругов возбуждения разной сложности*. В результате происходит самозаряжение клетки, так как возникший в ней разряд возвращается либо непосредственно на данную клетку, укрепляя возбуждение, либо через цепь нейронов. Эти стойкие круги реверберирующего возбуждения, не выходящие за пределы данной системы, некоторые исследователи считают *физиологическим субстратом процесса сохранения следов*. Здесь происходит

переход следов из так называемой *кратковременной памяти в долговременную*. Одни исследователи считают, что в основе этих видов памяти лежит единый механизм, другие полагают, что существует два механизма с различными характеристиками. Окончательному разрешению этой проблемы будут, по-видимому, способствовать биохимические исследования.

Биохимические теории памяти. *Нейрофизиологический уровень* изучения механизмов памяти на современном этапе все более *сближается* и нередко прямо смыкается *с биохимическим*. Это подтверждается многочисленными исследованиями, проводимыми на стыке указанных уровней. На основе этих исследований возникла, в частности, гипотеза о *двухступенчатом характере* процесса запоминания. Суть ее состоит в следующем. На первой ступени (непосредственно после воздействия раздражителя) в мозгу происходит кратковременная электрохимическая реакция, вызывающая обратимые физиологические изменения в клетках. Вторая стадия, возникающая на основе первой, - это собственно биохимическая реакция, связанная с образованием новых белковых веществ (протеинов). Первая стадия длится секунды или минуты, и ее считают физиологическим механизмом кратковременного запоминания. Вторая стадия, приводящая к необратимым химическим изменениям в клетках, считается механизмом долговременной памяти.

Если подопытное животное обучать чему-то новому, а затем моментально прервать кратковременную электрохимическую реакцию до того, как она начнет переходить в биохимическую, то животное не сможет вспомнить то, чему его обучали.

В одном опыте крысу помещали на площадку, находящуюся на небольшой высоте от пола. Животное тотчас же соскакивало на пол. Однако, испытав однажды боль от электрического разряда при соскакивании, крыса, помещенная на площадку даже через 24 часа после опыта, не спрыгивала с нее больше и ожидала, пока ее снимут. У другой крысы прервали реакцию кратковременного запоминания сразу после получения ею болевого ощущения. На другой день крыса вела себя так, словно с ней ничего не произошло.

Известно, что временная потеря сознания у людей также приводит к забыванию того, что происходило в непосредственно предшествующий этому событию период.

Можно думать, что стиранию подвержены те следы воздействия, которые не успели закрепиться вследствие прекращения кратковременных электрохимических реакций еще до начала соответствующих биохимических изменений.

Сторонники *химических теорий памяти* считают, что специфические химические изменения, происходящие в нервных клетках под действием внешних раздражителей, и лежат в основе механизмов процессов закрепления, сохранения и воспроизведе-

ния следов. Имеются в виду различные перегруппировки белковых молекул нейронов, прежде всего молекул так называемых нуклеиновых кислот. Дезоксирибонуклеиновая кислота (ДНК) считается носителем *генетической, наследственной,* памяти, рибонуклеиновая кислота (РНК) — основой *онтогенетической, индивидуальной,* памяти. В опытах шведского биохимика Хидена установлено, что раздражение нервной клетки увеличивает в ней содержание РНК и оставляет длительные биохимические следы, сообщающие ей способность *резонировать* на повторное действие знакомых раздражителей.

РНК очень изменчива; количество возможных ее специфических изменений измеряется числом $10 - 20 10^{3}$ до $5 - 6 10^{6}$; меняется контур ее компонентов, расположение их в пространстве, скорость распада и т.д. Это значит, что РНК может удержать невероятное количество кодов информации. Не исключено, что способность РНК резонировать на специфические структуры знакомых раздражителей, не отвечая на другие воздействия, составляет интимный биохимический механизм памяти.

Успехи новейших, в частности, биохимических, исследований дают немало оснований для оптимистических прогнозов относительно возможностей управления человеческой памятью в будущем. Но наряду с этими прогнозами получили хождение некоторые необоснованные, подчас фантастические идеи, например о возможности обучения людей путем прямого химического воздействия на их нервную систему, о передаче знаний с помощью специальных таблеток памяти и т.д.

В этой связи важно подчеркнуть, что, хотя процессы человеческой памяти характеризуются очень сложным взаимодействием на всех уровнях, *их детерминация идет сверху, от деятельности человека.* Здесь действует принцип: от целого — к его частям. В соответствии с этим и материализация следов внешних воздействий осуществляется в направлении: *организм — орган — клетка,* а не наоборот. Использование фармакологических катализаторов памяти существа дела изменить не может.

Это подтверждается данными специальных исследований, в которых изучали влияние различных условий жизни животного на изменение морфологической и химической структуры его мозга. Установлено, например, что у крыс, находившихся в богатой впечатлениями обстановке, активизировавшей различные их действия, кора мозга становится крупнее, толще и тяжелее, чем у животных, прозябавших в психологически обедненных условиях. Происходят специфические изменения и в химическом составе мозга развитой крысы: увеличивается, например, количество ацетилхолина - фермента, участвующего в передаче нервных им-

пульсов. Таким образом, психологический уровень, уровень деятельности индивида, оказывается определяющим по отношению к функционированию нижележащих уровней.

Конечно, отмеченные структурные и химические изменения в клетках мозга, будучи *продуктом предшествующей деятельности,* становятся затем необходимым *условием последующих,* более сложных действий, включаясь в механизм их осуществления. Речь идет, следовательно, не о вторичности химических механизмов, а о том, что они не могут быть сформированы снизу, например путем прямого введения в мозг соответствующих химических веществ в готовом виде. В этом смысле и следует понимать положение о детерминирующей роли вышележащих уровней функционирования процессов памяти по отношению к нижележащим.

Исследования механизмов памяти на различных уровнях, безусловно, взаимно обогащают друг друга.

2. Виды памяти

Поскольку память включена во все многообразие жизни и деятельности человека, то и формы ее проявления чрезвычайно многообразны. Деление памяти на виды должно быть обусловлено прежде всего особенностями самой деятельности, в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения. Это справедливо и для тех случаев, когда тот или иной вид памяти (например, зрительная или слуховая) выступает у человека как особенность его психического склада. Ведь прежде чем определенное психическое свойство в деятельности проявляется, оно в ней формируется.

В качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти выступает зависимость ее характеристик от особенностей деятельности, в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения. При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями: 1) *по характеру психической активности, преобладающей в деятельности,* память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую; 2) *по характеру це лей деятельности-на* непроизвольную и произвольную; 3) *по продолжительности з а к р е п л е н и я и сохранения материала* (в связи с его ролью и местом в деятельности) — на кратковременную, долговременную и оперативную.

Двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая память. В различных видах деятельности могут преобладать различные виды психической активности: моторная, эмоциональная, сенсорная, интеллектуальная. Каждый из этих видов активности выражается в соответствующих действиях и их продуктах: в дви-

жениях, чувствах, образах, мыслях. Обслуживающие их специфические виды памяти получили в психологии соответствующие названия: *двигательной, эмоциональной, образной и словесно-логической памяти.*

Двигательная память - это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Встречаются люди с ярко выраженным преобладанием этого вида памяти над другими ее видами. Один психолог признавался, что он совершенно не в состоянии воспроизвести в памяти музыкальную пьесу, а недавно услышанную оперу может воспроизвести лишь как пантомиму. Другие же люди, наоборот, вообще не замечают у себя двигательной памяти. Огромное значение этого вида памяти состоит в том, что она служит основой для формирования различных практических и трудовых навыков, равно как и навыков ходьбы, письма и т.д. Без памяти на движения мы должны были бы каждый раз учиться сначала осуществлять соответствующие действия. Обычно признаком хорошей двигательной памяти является физическая ловкость человека, сноровка в труде, «золотые руки».

Эмоциональная память - это память на чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши потребности и интересы, как осуществляются наши отношения с окружающим миром. Эмоциональная память имеет поэтому очень важное значение в жизни и деятельности каждого человека. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают как сигналы, либо побуждающие, к действию, либо удерживающие от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания. Способность сочувствовать другому человеку, сопереживать герою книги основана на эмоциональной памяти. «Раз вы способны бледнеть, краснеть при одном воспоминании об испытанном, раз вы боитесь думать о давно пережитом несчастье, - у вас есть память на чувствования, или эмоциональная память»[1].

Эмоциональная память в известном смысле может оказываться сильнее других видов памяти. Каждый по своему опыту знает, как иногда от давно прошедших и основательно забытых событий, книг, кинофильмов остается только впечатление, чувство. Однако и такое чувство не беспредметно. Именно поэтому оно может выступать в качестве первого узелка в развертывании цепочки ассоциаций.

Образная память - это память на представления, на картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы. Она бывает

[1] Станиславский К.С. Работа над собой в творческом процессе переживания. // Собр. соч. в 8-ми т. - М.: Искусство, 1954. - Т. 2. - С. 217.

зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой. Если зрительная и слуховая память обычно хорошо развиты и играют ведущую роль в жизненной ориентировке всех нормальных людей, то осязательную, обонятельную и вкусовую память в известном смысле можно назвать профессиональными видами: как и соответствующие ощущения, эти виды памяти особенно интенсивно развиваются в связи со специфическими условиями деятельности.. Поразительно высокого уровня они могут достигать в условиях компенсации или замещения недостающих видов памяти, например, у слепых, глухих и т.д.

Образная память особенно развита у людей «художественных» профессий.

Иногда встречаются люди, обладающие так называемой *эйдетической памятью.* Эйдетические образы, или наглядные образы памяти, — это результат возбуждения органов чувств внешними раздражителями. Эйдетические образы похожи на представление тем, что возникают в отсутствие предмета, но характеризуются такой детализированной наглядностью, которая совершенно недоступна обычному представлению. Человек, например, «видит» отсутствующий предмет до мельчайших подробностей, «переводя взгляд» с детали на деталь, как это обычно можно сделать при восприятии. Можно предположить, что по аналогии с эйдетической зрительной памятью встречается такая же яркая слуховая, может быть, даже и осязательная память.

Содержанием *словесно-логической памяти* являются наши мысли. Мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической. Поскольку мысли могут быть воплощены в различную языковую форму, то воспроизведение их возможно ориентировать На передачу либо только основного смысла материала, либо его буквального словесного оформления. Если в последнем случае материал вообще не подвергается смысловой обработке, то буквальное заучивание его оказывается уже не логическим, а механическим запоминанием.

В словесно-логической памяти главная роль принадлежит второй сигнальной системе. Словесно-логическая память — специфически человеческая память в отличие от двигательной, эмоциональной и образной, которые в своих простейших формах свойственны и животным. Опираясь на развитие других видов памяти, словесно-логическая память становится ведущей по отношению к ним, и от ее развития зависит развитие всех других видов памяти. Словесно-логической памяти принадлежит ведущая роль в усвоении знаний учащимися в процессе обучения.

Непроизвольная и произвольная память. В рассмотренных выше

видах памяти отражены такие ее характеристики, которые, сформировавшись в деятельности, становятся затем как бы конституциональными ее особенностями. Тот или иной склад памяти человека может проявляться уже и независимо от переменных условий деятельности: от ее мотивов, целей, способов.

Существует, однако, и такое деление памяти на виды, которое прямо связано с особенностями самой актуально выполняемой деятельности. Так, в зависимости от целей деятельности память делят на *непроизвольную* и *произвольную.*

Запоминание и воспроизведение, в котором отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, называется непроизвольном памятью. В тех случаях, *когда мы ставим такую цель, говорят о произвольной памяти.* В последнем случае процессы запоминания и. воспроизведения выступают как специальные, мнемические действия.

Непроизвольная и произвольная память вместе с тем представляют собой две последовательные ступени развития памяти. Каждый по своему опыту знает, какое огромное место в нашей жизни занимает непроизвольная память, на основе которой без специальных мнемических намерений и усилий формируется основная и по объему, и по жизненному значению часть нашего опыта. Однако в деятельности человека нередко возникает необходимость руководить своей памятью. В этих условиях важную роль играет произвольная память, дающая возможность преднамеренно заучить или припомнить то, что необходимо.

Кратковременная и долговременная намять. Оперативная память. В последнее время пристальное внимание исследователей привлекают к себе процессы, происходящие на самой начальной стадии Запоминания, еще до закрепления следов внешних воздействий, а также в самый момент их образования. Для того чтобы тот или иной материал закреплялся в памяти, он должен быть соответствующим образом переработан субъектом. Такая переработка требует определенного времени, которое называют *временем консолидации следов.* Субъективно этот процесс переживается как отзвук только что прошедшего события: на какое-то мгновение мы как бы продолжаем видеть, слышать и т.д. то, чего уже непосредственно не воспринимаем (стоит перед глазами, звучит в ушах и т.д.). Эти процессы неустойчивы и обратимы, но они настолько специфичны и их роль в функционировании механизмов накопления опыта столь значительна, что их рассматривают в качестве особого вида запоминания, сохранения и воспроизведения информации, который получил название *кратковременной памяти.*

В отличие от *долговременной памяти,* для которой характерно длительное сохранение материала после многократного его повторения и воспроизведения, кратковременная память характеризуется очень кратким сохранением после однократного очень непродолжительного восприятия и немедленным воспроизведением (в первые же секунды после восприятия материала).

В самом термине «кратковременная память» закреплен внешний, временной параметр явления безотносительно к тому, как оно связано с деятельностью индивида, с ее целями и мотивами. Однако и здесь надо иметь в виду связь временного параметра событий с их значимостью для организма. Длительность события само по себе уже значима для памяти, потому что в длительном (повторяющемся) воздействии как бы заложена возможность повторения его в будущем, что требует к нему большей готовности. В этом смысле консолидацию следов можно рассматривать как своеобразную оценку значимости данного материала для осуществления предстоящих жизненно важных целей. Однако влияние самого по себе временного фактора не безгранично: лишенное смысла длительное повторение раздражителя вызывает лишь защитное торможение, а не перевод его в долговременную память.

Вместо термина «кратковременная память» в литературе нередко употребляются различные его синонимы: «мгновенная», «первичная», «немедленная», «краткосрочная память» и т.п. Некоторые авторы, однако, в качестве одного из таких синонимов используют и термин «оперативная память», стремясь подчеркнуть им не временной, а «деловой» характер той же кратковременной памяти. Между тем за этим термином в нашей психологии закрепилось другое содержание. Понятием *оперативная память* обозначают мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции. Когда мы выполняем какое-либо сложное действие, например, арифметическое, то осуществляем его по частям, кусками. При этом мы удерживаем «в уме» некоторые промежуточные результаты до тех пор, пока имеем с ними дело. По мере продвижения к конечному результату, конкретный «отработанный» материал может забываться. Аналогичное явление мы наблюдаем при чтении, списывании, вообще при выполнении любого более или менее сложного действия. Куски материала, которыми оперирует человек, могут быть различными (процесс чтения у ребенка начинается со складывания отдельных букв). Объем этих кусков, так называемых *оперативных единиц памяти,* существенно влияет на успешность выполнения той или иной деятельности. Этим определяется значение формирования оптимальных оперативных единиц.

Такое понимание оперативной памяти отличает ее как от долговременной, так и от кратковременной памяти, хотя и намечает точки их соприкосновения. В оперативной памяти образуется «рабочая смесь» из материалов, поступающих как из кратковременной, так и из долговременной памяти. Пока этот рабочий материал функционирует, он остается в ведении оперативной памяти.

Взаимосвязь различных видов памяти. Критерии, принятые здесь за основание деления памяти на виды, связаны с различными сторонами человеческой деятельности, выступающими в ней не порознь, а в органическом единстве. Такое же единство представляют собой и соответствующие виды памяти. Так, память на мысли и понятия, будучи словесно-логической, является также в каждом частном случае либо непроизвольной, либо произвольной; одновременно она же обязательно будет либо кратковременной, либо долговременной.

С другой стороны, различные виды памяти, выделенные по одному и тому же критерию, тоже оказываются взаимосвязанными. Так, двигательная, образная, словесно-логическая память не могут существовать изолированно друг от друга уже потому, что между собой связаны прежде всего соответствующие стороны предметов и явлений внешнего мира, а следовательно, и формы их отражения. Сложные преемственные связи существуют также между непроизвольной и произвольной памятью (сущность их будет раскрыта при характеристике процесса запоминания). Что касается кратковременной и долговременной памяти, то они представляют собой две стадии единого процесса. Кратковременная память - это тот пропускник, минуя который ничто не может проникнуть в долговременную память. С кратковременной памяти всегда начинаются все ее процессы.

3. Общая характеристика процессов памяти

При выделении различных видов памяти имеются в виду некоторые устойчивые свойства и стороны, характеризующие память независимо от того, какую конкретную функцию выполняет она в деятельности: закрепления, сохранения или актуализации материала. Например, в делении памяти на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую отразилась такая ее сторона, как *форма* (образ, слово и т.д.), в которой осуществляется и запоминание, и сохранение, и воспроизведение объекта.

Но, кроме видов памяти, выделяют еще ее *процессы.* При этом в качестве основания рассматривают именно различные *функции,*

выполняемые памятью в жизни и деятельности. К процессам памяти относят *запоминание* (закрепление), *воспроизведение* (актуализацию, возобновление), а также сохранение и *забывание* материала. В указанных процессах особенно ярко обнаруживается связь памяти с деятельностью, а также протекание ее актов как особых самостоятельных (мнемических) действий.

Хотя при сопоставлении процессов памяти бросается в глаза, казалось бы, противоположная их функциональная направленность, эти процессы необходимо рассматривать в единстве. Единство сказывается не только в очевидной их внешней связи и взаимной обусловленности (характеристики воспроизведения материала, например, во многом определяются особенностями его запоминания, а также сохранения, забывания), но и в более тесных отношениях взаимного проникновения и диалектических переходов одного процесса в другой.

Поскольку возобновление представляет собой не автоматическое считывание материала, а сознательное его конструирование и даже реконструирование, то в само воспроизведение обязательно включаются и процессы кратковременного запоминания и сохранения. Более того, в процессе воспроизведения постоянно осуществляется и долговременное запоминание. Так называемое повторение материала есть не что иное, как его воспроизведение, но оно же вместе с тем является и процессом заучивания.

Аналогично могут быть проанализированы и процессы сохранения - забывания. Но для этого они прежде всего должны быть осмыслены именно как *процессы*. Так, сохранение может быть понято как функция *участия* материала памяти в деятельности индивида. Это участие может быть неосознаваемое. Но в любом действии человека сказывается весь опыт его личности. В этом смысле выпадение того или иного материала из памяти (забывание) означает лишь выпадение его из деятельности. Иными словами, забывание не бывает абсолютным. Психологически оно означает лишь трудность (или невозможность) перевода определенного содержания психики в кратковременную память, в поле осознаваемого. Именно в таком значении (в значении более или менее глубокого забывания) используется это понятие в обычном употреблении. Однако забывание как процесс генетически начинается с отвлечения внимания от объекта. Любое переключение внимания с объекта А на объект Б означает своего рода забывание А. Поэтому забытым оказывается не только то, что связано с трудностью (или невозможностью) воспроизведения, но и все то содержание опыта, которое в данный момент актуально не осознается, не присутствует в сознании. Забывание, таким

образом, это сторона всякого психического процесса, в том числе и всякого процесса памяти. Само запоминание как процесс, предполагающий перемещение сознания по объекту, обязательно включает в себя временное забывание материала. Это и есть конкретное проявление единства противоположных процессов памяти.

Можно сказать, таким образом, что вся память представляет собой многосложный, но единый и непрерывный процесс. Невозможно представить себе такое состояние сознания, чтобы оно обходилось без памяти.

Протекание процессов памяти детерминируется деятельностью личности, ее направленностью на достижение предстоящих целей.

При обычном анализе отдельных процессов памяти мы абстрагируемся от их сложных диалектических связей и определяем тот или иной процесс в соответствии с его доминирующими характеристиками.

4. Запоминание

Запоминание можно определить как *процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее*. Это необходимое условие обогащения опыта индивида новыми знаниями и формами поведения. Запоминание всегда избирательно: в памяти сохраняется далеко не все, что воздействует на наши органы чувств. Чем же определяется выбор?

Запоминание и действие. Экспериментально доказано, что всякое запоминание, в том числе и непроизвольное, есть закономерный продукт *действия* субъекта с объектом.

В своем опыте испытуемым предлагали расклассифицировать предметы, изображенные на карточках. На каждой карточке, кроме предмета, было изображено число. После опыта испытуемых просили вспомнить, что они видели на карточках. Оказалось, что в этом случае хорошо запомнились предметы. Что же касается чисел, то некоторые испытуемые утверждали, что вообще их не видели. В другом опыте надо было разложить карточки по порядку изображенных на них чисел. В этом случае все обстояло наоборот: хорошо запоминались числа и почти не замечались картинки.

Таким образом, запоминается то, с чем человек *действует*. Эта закономерность обнаружена и в опытах с практическими, трудовыми действиями.

Описанные факты убедительно доказывают, что простая *смежность* событий (картинки и числа) сама по себе не обеспечивает однозначных результатов запоминания. Все дело в том, что *делает* человек с материалом. Разумеется, одни и те же внешние условия деятельности не приводят к абсолютно одинаковым результатам запоминания у разных людей, так как эти условия

всегда преломляются через прошлый опыт человека, его индивидуальные особенности. Но это лишь означает, что, говоря о зависимости запоминания от деятельности, необходимо рассматривать любое действие человека в личностном контексте, т.е. в связи с особенностями мотивов, целей и способов их достижения.

Таким образом, можно сказать, что характеристики запоминания того или иного материала определяются *мотивами, целями и способами деятельности личности*. С этих позиций следует рассматривать характеристики процесса запоминания во всех его формах и на всех этапах формирования, в том числе и на самом начальном уровне, т.е. на уровне *кратковременного запоминания*.

Кратковременное и долговременное запоминание. Что такое кратковременное запоминание? Если бы нам продиктовали несколько случайных цифр, букв или слов и предложили сразу же повторить их, мы бы без труда это сделали. Даже воспроизведение ряда бессмысленных слогов не вызывало бы у нас больших затруднений (при условии, что в ряду не более пяти-семи элементов). Например, мы могли бы повторить ряд *«де-бо-да-ти~це-ло»*, но только немедленно вслед за тем, как он был произнесен. По истечении некоторого времени мы бы уже этого сделать не смогли. Это кратковременное запоминание. Для того же, чтобы запомнить данный ряд надолго, нам потребовалось бы несколько повторений, а может быть, и использование каких-либо специальных (мнемотехнических) приемов запоминания (например, объединение слогов в слова и связывание их в искусственное предложение типа «Дед Богдан - птицелов»). И это было бы уже долговременное запоминание.

Исследования кратковременного запоминания, вызванные нуждами прежде всего инженерной психологии, приобрели сегодня большое общетеоретическое значение. Можно сказать, что вся современная проблематика психологии памяти так или иначе связана с исследованием закономерностей ее кратковременных процессов. Здесь должно быть получено решение узловой проблемы в изучении памяти - проблемы ее механизмов — на основе синтеза всех уровней исследования: психологического, нейрофизиологического, биохимического.

Само название «кратковременное запоминание» показывает, что в основу соответствующей классификации с самого начала был положен временной признак. Однако параметр времени, при всей его важности для понимания явлений памяти, сам по себе не позволяет исчерпывающе охарактеризовать кратковременное запоминание. При рассмотрении процессов памяти должна быть выяснена зависимость ее *от характера деятельности человека*

в различных временных условиях переработки информации. Установлено, что запоминание регулируется программой, задаваемой сверху, т.е. определяется *характером деятельности* человека с запоминаемым материалом.

В настоящее время ведутся исследования, направленные на изучение зависимости кратковременного запоминания от характера осуществляемой человеком деятельности, от особенностей выполняемой им задачи. До сих пор в исследованиях кратковременного запоминания варьировались главным образом два фактора: время экспозиции и предъявляемый материал. Задача же выполняемой испытуемым деятельности оставалась неизменной, так как это всегда была мнемическая задача. Поэтому, естественно, объем запоминания при данном временном режиме предъявления материала оставался постоянным. Сейчас получены данные, свидетельствующие о том, что различные познавательные и мнемические задачи по-разному влияют на продуктивность кратковременного запоминания. Эти данные показывают, что кратковременное запоминание, по крайней мере в тех временных пределах, в которых оно обычно изучалось, не является непосредственным запечатлением.

Обнаружилось, что в условиях кратковременного запоминания продуктивными оказываются лишь такие задачи, для решения которых могут быть использованы *автоматизированные способы действия*. Задачи же, требующие применения развернутых способов обработки материала, снижают продуктивность его запоминания в условиях кратковременного предъявления. Исходя из этого, *кратковременное запоминание* можно было бы определить как *запоминание, которое осуществляется в таких временных рамках деятельности человека с материалом, в которых возможно применение лишь автоматизированных способов его обработки*.

В долговременную память поступает информация, приобретающая не *тактическое, а стратегическое значение* для достижения жизненно важных целей деятельности личности. Долговременное запоминание, будучи закономерным продуктом деятельности человека, является не просто сопутствующим «следовым» эффектом действий, а формируется прежде всего как внутренне необходимое условие его протекания. Иными словами, запоминание любого материала - это продукт предшествующего действия и вместе с тем условие, средство осуществления последующего.

Непроизвольное и произвольное запоминание. В соответствии с целями деятельности, в которую включены процессы запоминания, различают два основных вида запоминания: *непроизвольное и произвольное*.

Непроизвольное запоминание - это продукт и условие осуществления познавательных и практических действий. Поскольку при этом само запоминание не является нашей целью, то обо всем, что запоминается непроизвольно, мы обычно говорим: «Само запомнилось». На деле же это строго закономерный процесс, детерминируемый особенностями нашей деятельности. Как показывают исследования, для продуктивности непроизвольного запоминания важно то место, которое занимает в деятельности данный материал. *Если материал входит в содержание основной цели деятельности, он запоминается лучше, чем в том случае, когда он включен в условия, способы достижения этой цели.*

В опытах школьникам 1 класса и студентам давали решить пять простых арифметических задач, после чего неожиданно для испытуемых им предлагали припомнить условия и числа задач. Школьники 1 класса почти в три раза больше запомнили чисел, чем студенты. Это объясняется тем, что у первоклассника умение сложения и вычитания еще не стало навыком. Оно является для учеников 1 класса содержательным целенаправленным действием.

Оперирование числами составляло у первоклассников содержание цели этого действия, в то время как у студентов оно входило в содержание способа, а не цели действия.

Материал, занимающий различное место в деятельности, приобретает различное значение. Поэтому он требует различной ориентировки и по-разному подкрепляется. Содержание основной цели требует более активной ориентировки и получает действенное подкрепление как дсютигнутыг результат деятельности и потому лучше запоминается, нежели то, что касается условий достижения цели.

Факты специальных исследований показывают, что *материал, занимающий место основной цели в деятельности, запоминается тем лучше, чем более содержательные связи устанавливаются в нем.*

В исследовании, где изучали непроизвольное запоминание текста, который требовалось понять школьникам, обнаружили, что очень легкий текст запоминался хуже, чем текст средней трудности. Трудный же текст запоминался лучше при таком более активном способе работы с ним, как составление плана, чем при использовании готового плана этого же текста.

Следовательно, *непроизвольно запоминается лучше тот материал, который вызывает активную умственную работу над ним.*

Известно, что мы непроизвольно запоминаем полно и прочно, иногда на всю жизнь то, что имеет для нас особенно *важное жизненное значение,* что вызывает у нас интерес и эмоции. Непроизвольное запоминание будет *тем более продуктивным, чем более заинтересованно мы отнесемся к содержанию выполняемой задачи.* Так, если ученика интересует урок, он запоминает его содержание лучше, чем тогда, когда школьник слушает только «для порядка». Специальное изучение условий высокой продук-

тивности непроизвольного запоминания знаний в обучении показало, что одним из таких важнейших условий является создание внутренней, собственно познавательной мотивации учебной деятельности. Это достигается за счет специальной организации *системы учебных задач,* при которой каждый полученный результат становится *необходимым средством* для получения каждого последующего.

Произвольное запоминание — это продукт специальных мнемических действий, т.е. таких действий, основной целью которых будет само запоминание. Продуктивность такого действия также связана с особенностями его целей, мотивов и способов осуществления. При этом, как показали специальные исследования, одно из основных условий произвольного запоминания - четкая постановка задачи запомнить материал точно, полно и последовательно. Различные мнемические цели влияют на характер самого процесса запоминания, на выбор различных его способов, а в связи с этим и на его результат.

В одном исследовании учащимся предложили запомнить два рассказа. Проверка первого была назначена на следующий день, относительно второго было сказано, что его надо запомнить надолго. Проверка запоминания обоих рассказов на самом деле была проведена через четыре недели. При этом оказалось, что второй рассказ запомнился значительно лучше, чем первый. Известно, как быстро запоминается материал, запоминаемый только для экзаменов, без установки на прочное, длительное закрепление.

Таким образом, роль мнемической задачи нельзя свести к действию самого по себе намерения запомнить. Разные мнемические задачи вызывают различную ориентировку в материале, в его содержании, структуре, в его языковой форме и т.д., обусловливая выбор соответствующих способов запоминания. Поэтому в учебной работе важно давать учащимся дифференцированные задания: *что именно и как надо запомнить.*

Большую роль в произвольном запоминании играют мотивы, побуждающие запоминать. Сообщаемая информация может быть понята и заучена, но, не приобретая для школьника устойчивой значимости, может быстро забываться. Люди, у которых недостаточно воспитано чувство долга и ответственности, часто забывают многое из того, что им надо помнить.

Среди условий продуктивности произвольного запоминания центральное место занимает *использование рациональных приемов запоминания.* Знания слагаются из определенной системы фактов, понятий, суждений. Для их запоминания необходимо вычленять определенные смысловые единицы, устанавливать связи между ними, применять логические приемы, связанные с более или менее развернутыми процессами мышления. *Понимание - необ-*

ходимое условие логического, осмысленного запоминание. Понятое запоминается быстрее и прочнее потому, что содержательно ассоциируется с уже усвоенными ранее знаниями, с прошлым опытом человека. Наоборот, непонятое или плохо понятое всегда выступает в сознании человека как что-то отдельное, содержательно не связанное с прошлым опытом. Непонятный материал обычно не вызывает и интереса к себе.

Один из важнейших приемов логического запоминания - *составление плана заучиваемого материала*. Оно включает в себя три момента: 1) разбивка материала на составные части; 2) придумывание заглавий для них или выделение какого-нибудь опорного пункта, с которым легко ассоциируется все содержание данной части материала; 3) связывание частей по их заглавиям или выделенным опорным пунктам в единую цепь ассоциаций. Объединение отдельных мыслей, предложений в смысловые части сокращает количество единиц, которые надо запомнить, не уменьшая объема запоминаемого материала. Запоминание облегчается еще и потому, что в результате составления плана материал приобретает четкую, расчлененную и упорядоченную форму. Благодаря этому он легче схватывается мысленно в процессе самого чтения.

Большое значение имеет *сравнение* как прием логического запоминания. Особенно важное значение имеет подчеркивание различий в объектах. Это обеспечивает специализацию связей при запоминании и направляет воспроизведение образов объектов по определенному пути. Установление только общих, а тем более очень широких связей между объектами может затруднять их припоминание. Этим во многом объясняется затруднение в припоминании (например, фамилии Овсов в рассказе Чехова «Лошадиная фамилия»).

Запоминание объектов осуществляется тем быстрее и прочнее, чем резче выступают различия между ними. Поэтому сравнение объектов необходимо начинать с ярко выявленных различий и только после этого переходить к различиям менее заметным. В результате опытов *ИЛ. Павлов пришел* к выводу, что нервная связь на определенный раздражитель осуществляется быстрее и является более прочной не тогда, когда раздражитель сам по себе многократно подкрепляется, а тогда, когда его подкрепление перемежается, противопоставляется неподкрепленному другому раздражителю, сходному с первым.

На ассоциировании по сходству и по контрасту основаны и такие более сложные приемы произвольного запоминания, как *классификация, систематизация материала*.

Когда логическая работа над материалом широко опирается на

образные связи, это повышает осмысленность и прочность запоминания. Поэтому там, где возможно, необходимо вызывать у себя соответствующие образы, ассоциировать их с содержанием материала, который мы запоминаем.

Одно из важных средств запоминания - *воспроизведение,* выступающее в форме пересказывания самому себе запоминаемого содержания. Однако к этому способу полезно обращаться только после предварительного осмысления, осознания материала, особенно в тех случаях, когда материал сложный, трудный для понимания. Воспроизведение, особенно своими словами, улучшает понимание материала. Плохо понятый материал обычно связан с «чужой» языковой формой, хорошо понятый легко «переводится» на «свой язык».

Воспроизведение ускоряет, рационализирует запоминание, особенно при заучивании наизусть, так как при пересказывании мы выявляем слабые места, осуществляем самоконтроль. Важно, чтобы воспроизведение не подменялось узнаванием. Узнать легче, чем припомнить. Но только *возможность воспроизведения, припоминания создает необходимую уверенность в знаниях.*

Учебный материал, требующий по своему объему многократных повторений, может запоминаться тремя способами: либо по частям — *частичный способ,* либо весь сразу - *целостный способ,* либо весь и по частям - *комбинированный способ.* Наиболее рациональный - комбинированный способ, а наименование рациональный - частичный. При частичном способе отсутствует ориентация на общее содержание целого, поэтому отдельные части заучиваются изолированно одна от другой. Это ведет к быстрому забыванию заученного. Более продуктивен целостный способ, при котором используется общее содержание материала, облегчающее понимание и запоминание отдельных частей в их взаимосвязи. Но части могут различаться по трудности, к тому же середина материала всегда запоминается хуже, чем начало и конец, особенно при большом объеме. Здесь может быть применен комбинированный способ заучивания, когда сначала осмысливается, осознается весь материал в целом, в процессе чего выделяются и отдельные его части, потом заучиваются отдельные части, особенно более трудные, и наконец, материал снова повторяется в целом.

Такой способ заучивания в наибольшей мере отвечает *особенностям структуры мнемического действия, включающего следующие операции: ориентировку во всем материале, выделение групп его элементов, установление внутригрупповых отношений, установление межгрупповых связей.*

Возможность воспроизведения необязательно будет показателем прочности запоминания. Поэтому учитель должен всегда беспокоиться о том, чтобы путем повторений достигнуть более прочного закрепления знаний учащимися. По словам К.Д. Ушинского, учителя, который не заботится о повторении, о прочности знаний, можно уподобить пьяному вознице с плохо привязанным багажом: он все гонит вперед, не оглядываясь назад, и привозит пустой воз, хвастаясь лишь тем, что проделан большой путь.

Однако повторение продуктивно лишь тогда, когда оно осознанно," осмысленно и активно. В противном случае оно ведет к механическому запоминанию. Поэтому лучший вид повторений - это включение усвоенного материала в последующую деятельность. Опыт экспериментального обучения показал, что когда программный материал организован в специальную строгую систему задач (так, чтобы каждая предшествующая ступень была необходима для усвоения последующей), то в соответствующей деятельности ученика существенный материал с необходимостью повторяется каждый раз на новом уровне и в новых связях. В этих условиях необходимые знания прочно запоминаются даже без заучивания, т.е. непроизвольно. Ранее усвоенные знания, включаясь в контекст новых знаний, не только обновляются, но и качественно изменяются, переосмысливаются.

Место непроизвольного и произвольного запоминания в усвоении знаний. В обучении необходимо ориентироваться не только на произвольное, но и на непроизвольное запоминание. Сравнительное их изучение раскрыло важные условия, при которых каждое из них наиболее эффективно. Результаты этого изучения дают возможность определить место непроизвольного и произвольного запоминания в усвоении учащимися знаний.

Непроизвольное запоминание объектов (изображенных на карточках предметов), которое осуществлялось в процессе их классификации, т.е. активной умственной деятельности, дало лучшие результаты, чем произвольное, которое опиралось только на восприятие материала. Точно так же, когда учащиеся составляли план сравнительно сложного текста, чтобы понять его содержание, они лучше его запомнили, чем при произвольном запоминании, которое опиралось лишь на простое чтение текста. Следовательно, *когда непроизвольное запоминание опирается на содержательные и активные способы работы с материалом, оно бывает более продуктивным, чем произвольное, если в последнем не используются аналогичные способы.*

В условиях одинаковых способов работы с материалом (например, классификации объектов) непроизвольное запоминание, оставаясь более продуктивным у детей школьного и младше-

го школьного возраста, постепенно теряет свое преимущество у учащихся средних классов и у взрослых, уступая место произвольному запоминанию. Эти изменения в соотношении продуктивности непроизвольного и произвольного запоминания объясняются сложными связями между познавательными и мнемическими действиями в процессе их формирования. Мнемическое действие, формируясь на основе познавательного, отстает от него. Классификация может выступать в роли способа запоминания, когда она достигла определенного уровня сформированное™ как действие познавательное. Лишь научившись классифицировать, можно использовать это умственное действие в качестве способа произвольного запоминания. Эта закономерность выступила и в опытах на непроизвольное и произвольное запоминание текста с такими способами работы, как использование готового плана или самостоятельное составление плана.

Непроизвольное запоминание достигает максимальной продуктивности при выполнении учащимися *познавательной задачи,* когда материал требует активного понимания. В этих случаях непроизвольное запоминание более продуктивно, чем произвольное, ибо процесс понимания трудно или вовсе невозможно совмещать с выполнением мнемической задачи. Произвольное запоминание достигает максимальной продуктивности в условиях, когда понимание материала может быть целиком подчинено выполнению мнемической задачи. На непроизвольное запоминание следует ориентироваться при изучении нового материала, а мнемическую задачу ставить на этапе его закрепления. Таким образом, важным моментом в руководстве запоминанием знаний является *выделение* и *дифференциация познавательных и мнемических задач.*

5. Воспроизведение *Воспроизведение можно определить как процесс памяти, в результате которого происходит актуализация закрепленного ранее содержания психики путем извлечения его из долговременной памяти и перевода в оперативную.*

Процесс актуализации (восстановление прежде усвоенного материала) может характеризоваться различной степенью трудности или легкости протекания: от «автоматического» узнавания окружающих нас предметов до мучительно трудного припоминания забытого. В соответствии с этим, выделяя внутри процесса воспроизведения его различные виды, можно расположить их в следующем порядке: *узнавание, собственно воспроизведение* (которое может быть непроизвольным и произвольным) и *припо-*

минание. Особое место занимают *воспоминания* — историческая память личности.

Узнавание. *Узнавание — это воспроизведение какого-либо объекта в условиях повторного восприятия.* Узнавание имеет большое жизненное значение. Без него мы каждый раз воспринимали бы предметы как новые, а не как уже знакомые нам. Узнавание всегда связывает наш опыт с восприятием окружающих объектов и тем самым дает нам возможность правильно ориентироваться в окружающей действительности.

Узнавание бывает разным по степени своей *определенности, четкости и полноты.* Оно может осуществляться как *непроизвольный* или как *произвольный процесс.* Обычно, когда узнавание полное, ясное, определенное, оно осуществляется как одномоментный непроизвольный акт. Мы непроизвольно, без каких-либо усилий, незаметно для себя, в процессе восприятия узнаем предмет, который ранее воспринимали. Непроизвольное узнавание включается в повседневную деятельность человека.

Но узнавание может быть весьма неполным и потому неопределенным. Так, увидев человека, мы можем пережить «чувство знакомого», однако будем не в состоянии отождествить этого человека с тем, которого знали в прошлом. Бывает так, что мы узнаем человека, но не можем припомнить тех условий, в которых ранее воспринимали его. В случаях слишком неполного или недостаточно полного узнавания оно может приобретать сложный произвольный характер. Опираясь на восприятие объекта, мы намеренно припоминаем различные обстоятельства, чтобы уточнить его узнавание. В этом случае узнавание трансформируется в воспроизведение.

Непроизвольное и произвольное воспроизведение. Собственно воспроизведение, в отличие от узнавания, *осуществляется без повторного восприятия того объекта, который воспроизводится.* Воспроизведение вызывается обычно содержанием той деятельности, которую человек осуществляет в данный момент, хотя эта деятельность и не направлена специально на воспроизведение. Такое воспроизведение будет непроизвольным. Однако оно не совершается само собой, без толчка. Толчком к непроизвольному воспроизведению бывают восприятия предметов, представления, мысли, вызванные, в свою очередь, определенными внешними воздействиями. Непроизвольное воспроизведение даже тогда, когда оно вызвано случайно воспринятыми объектами, может иметь не хаотический, а направленный характер. Направление и содержание воспроизводимых образов и мыслей определяется теми ассоциациями, которые образовались в прошлом нашем опыте.

«В старом доме, - писал *ИМ. Сеченов,* — где протекало наше детство, каждый его угол полон картинами прошлого... события и лица, зарегистрирываясь в памяти вместе с окружавшей их внешней обстановкой, образуют такую же неразрывную группу или ассоциацию, как заученные стихи, и такая группа может воспроизводиться намеком на любое из ее звеньев...»[1]. Иногда толчок к воспроизведению не замечается нами, и тогда нам кажется, что воспроизведение возникло само собой.

Непроизвольное воспроизведение может быть направленным и организованным тогда, когда оно вызвано не случайно воспринятыми объектами, а содержанием определенной деятельности, которую человек выполняет в данный момент. Так, у человека под влиянием содержания прочитанной книги непроизвольное воспроизведение его прошлого опыта будет более направленным и организованным. Из этого вытекает, что непроизвольным воспроизведением, так же как и непроизвольным запоминанием, можно и нужно руководить. Чем систематичнее и логичнее построит учитель урок, тем более организованным будет то содержание прошлого опыта, которое непроизвольно воспроизводится школьниками во время занятий.

Произвольное воспроизведение вызывается непродуктивной задачей, которую человек ставит перед собой. В тех случаях, когда весь материал закреплен прочно, воспроизведение происходит легко. Но иногда не удается вспомнить то, что необходимо, и тогда приходится делать активные поиски, преодолевая определенные трудности. Такое воспроизведение называется припоминанием.

Припоминание, подобно произвольному запоминанию, может быть очень сложным умственным действием. Умению хорошо припоминать приходится учиться. От него зависит эффективность и готовность использования своих знаний. Как правило, хорошее запоминание обеспечивает и хорошее воспроизведение. Но успешность припоминания во многом зависит от того, в каких условиях и как оно осуществляется.

Исследования показывают, что *успешность припоминания зависит от того, насколько четко и точно осознается содержание репродуктивной задачи.* При наличии трудности в припоминании необходимо идти от широкого круга знаний ко все более узкому, соответственно репродуктивной задаче. При этом необходимо широко использовать сопоставление, сравнение ассоциаций с тем, что надо воспроизвести. *Припоминание, как и запоминание, также*

[1] **Сеченов И.М.** Элементы мысли. // Избр. философ, и психолог, произведения. — М.: Госполитиздат, 1947. — С. 449.

избирательно. Хорошо осознанная и точно сформулированная в речи репродуктивная задача направляет дальнейший ход припоминания, помогает отбирать в нашей памяти нужный материал и тормозит побочные ассоциации.

Успешность припоминания зависит от того, какие используются приемы припоминания. Важнейшими будут следующие: составление плана припоминаемого материала, активное вызывание в себе образов соответствующих объектов, намеренное вызывание опосредствующих ассоциаций, которые обходным путем ведут к воспроизведению того, что нужно.

Успешность припоминания существенно зависит от того, насколько мотивировано выполнение репродуктивной задачи.

Припоминание не есть простое воспроизведение прошлых впечатлений. Знания, усвоенные нами в прошлом, при воспроизведении связываются с новыми знаниями, по-новому упорядочиваются, глубже осознаются. Большое влияние на акт воспроизведения оказывает уверенность в возможности припомнить.

Воспоминание. *Воспоминание — это воспроизведение образов нашего прошлого, локализованных во времени и пространстве*. При воспоминаниях мы не только воспроизводим объекты прошлого, но и относим их к определенному времени и месту, т.е. вспоминаем, где, когда, при каких обстоятельствах они воспринимались нами, связываем их с определенными периодами нашей жизни, осознаем их временную последовательность.

История жизни каждого человека связана с общественной жизнью. События общественной жизни и служат человеку опорными пунктами для локализации во времени его воспоминаний. Вспоминая о чем-нибудь, мы говорим: это было накануне чернобыльских событий, это было после Великой Отечественной войны и т.п. Воспоминания связаны также со сложной умственной деятельностью, необходимой для осознания содержания воспроизводимых событий, их последовательности, причиной связи между ними. Поэтому содержание наших воспоминаний не остается неизменным. Оно динамично. Оно реконструируется и переосмысливается в связи с эволюцией направленности личности.

Поскольку воспоминания так или иначе касаются личной жизни человека, они всегда сопровождаются целым рядом эмоций.

6. Забывание и сохранение

Забывание. Процесс забывания может быть более или менее глубоким. В соответствии с этим актуализация забытых образов или мыслей в большей или меньшей мере затрудняется либо становится вообще невоз-

можной. Забывание оказывается тем более глубоким, чем реже включается определенный материал в деятельность личности, чем менее значимым становится он для достижения актуальных жизненных целей. При этом невозможность припомнить какой-либо материал не означает, что он полностью потерян, совершенно выпал из опыта личности. Забывается конкретная, «фактическая» форма материала, в то время как его существенное, устойчиво значимое содержание включается в соответствующие знания и формы поведения и воспроизводится в этих формах поведения в интегрированном виде. Как доказано опытами *И.П. Павлова,* угасшие рефлексы требуют для своего возобновления меньшего количества повторений, чем для их начального образования. Кроме того, угасшие рефлексы могут при определенных условиях растормаживаться. Этим объясняются отдельные факты неожиданного воспроизведения того, что казалось давно забытым. Так, один человек в болезненном состоянии заговорил на немецком языке, которому научился много лет назад, но потом, долго не пользуясь им, казалось, совсем его забыл.

В принципе забывание - явление целесообразное. То, что, включаясь в деятельность личности, остается значимым для нее, не забывается. Включение в деятельность — надежное средство связи материала с потребностями человека и, следовательно, борьбы с забыванием. Одним из приемов такого включения является *систематическое повторение того, что должно быть сохранено*.

Менее устойчивое, а также временное забывание может быть связано с действием *отрицательной индукции*. Так, сильные посторонние раздражители во время заучивания могут либо затруднять образование новых временных связей, снижая эффективность запоминания, либо ослаблять, как бы стирать следы ранее выработанных связей и вызывать тем самым забывание. Такое забывание может быть связано с влиянием предшествующей деятельности *(проактивное,* т.е. *«наперед действующее» торможение)* или, наоборот, с отрицательным влиянием последующей деятельности *{ретроактивное,* т.е. *«назад действующее», торможение)*. Торможение проявляется особенно тогда, когда предшествующая или последующая деятельность была сложной или сходной по содержанию с настоящей деятельностью.

Отсюда вытекают важные педагогические выводы. Во-первых, при переходе от одного материала к другому необходимо делать небольшой перерыв, отдыхать от умственной работы. Во-вторых, готовя домашние задания, надо по возможности учить менее сходные по содержанию предметы: например, после литературы - алгебру, а не историю. Этим правилом надо руководствоваться и при составлении расписания уроков.

Проактивное и ретроактивное торможение проявляется и в пределах какой-либо одной деятельности, в частности, в процессе заучивания заданного материала. Известно, что середина материала запоминается хуже, чем начало и конец: середина подвергается отрицательному влиянию и проактивного, и ретроактивного торможения, особенно если материал велик по объему. Поэтому середина материала требует большего числа повторений. Необходимо придерживаться размеренного, неторопливого темпа работы: надо дольше держать внимание на предмете, только тогда раздражения в мозгу закрепляются.

Временное забывание может быть вызвано и *запредельным торможением,* которое наступает вследствие перенапряжения соответствующих корковых клеток. Этим объясняется резкое снижение запоминания в утомленном состоянии. После возобновления нормальной работы нервных клеток то, что забылось, может быть воспроизведено.

С временным забыванием, которое может вызываться отрицательной индукцией и запредельным торможением, связано явление *реминисценции.* Оно проявляется в том, что отсроченное воспроизведение оказывается более полным, нежели то, которое осуществляется сразу после запоминания. Обычно это бывает при запоминании большого по объему материала. Опыты показали, что явление реминисценции встречается чаще у детей, чем у взрослых. Возможность возникновения реминисценции надо учитывать в учебной работе.

Затруднения в воспроизведении материала могут усиливаться вследствие слишком сильного желания припомнить, что вызывает торможение. Когда со временем человек отвлекается чем-то другим и торможение снимается, тогда то, что надо припомнить, нередко как бы само всплывает в памяти.

Следовательно, невозможность воспроизведения и даже узнавания не является показателем полного забывания. В учебной работе важно отличать временное забывание от длительного, которое может быть устранено лишь повторением. Иногда недоразумение в оценке знаний ученика бывает связано с тем, что временное забывание принимается за длительное без учета условий, которыми вызвано временное забывание и в которых может быть повинен и сам учитель.

Для длительного сохранения временных нервных связей имеет значение прежде всего *степень их прочности.* Чем меньше они закреплены, тем быстрее угасают, и наоборот. Следовательно, нужно заучивать материал прочно с самого начала. То, что прочно закреплено, долго сохраняется и меньше забывается.

Наличие *интереса* к закрепляемому материалу также ведет к более длительному его сохранению.

Темпы забывания. Забывание зависит от времени. Это впервые экспериментально установил немецкий психолог *Эббингауз* (1850—1909), который показал, что *забывание особенно интенсивно протекает после заучивания, а затем замедляется*. Эббингауз констатировал эту закономерность на забывании отдельных бессмысленных слогов. Многочисленные исследования, проведенные после того, показали, что темп забывания зависит и от содержания материала, его осознанности. Чем более осознан материал, тем медленнее он забывается. Однако и относительно осмысленный материал забывается сначала быстрее, а затем медленнее. Эту закономерность важно учитывать в учебной работе. Надо предупреждать забывание. Как говорил *К.Д. Ушинский,* «воспитатель, понимающий природу памяти, будет беспрестанно прибегать к повторениям не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нем новый этаж»[1].

Условия сохранения. Забывание не является только лишь функцией времени. Подобно запоминанию и воспроизведению, оно *также имеет избирательный характер*. Устойчиво значимый материал, связанный своим содержанием с потребностями человека, с его глубокими интересами и целью его деятельности, забывается медленнее. Многое из того, что имеет для человека особенно большое жизненное значение, совсем не забывается. *Сохранение материала определяется степенью его участия в деятел ьности личности и*.

Забывание зависит от объема запоминаемого материала. Как показывают исследования, процент сохранения заученного материала после определенного отрезка времени *находится в обратно пропорциональном отношении к объему этого материала при условии количественно и качественно одинаковой работы с ним*. В связи с этим очень важно дозировать материал, который дают учащимся для запоминания.

Однако забывание не сводится к чисто количественному уменьшению объема ранее воспринятого материала. В процессе сохранения и воспроизведения закрепленный в памяти материал подвергается определенным качественным изменениям. В связи с этим разные части материала забываются неодинаково. Результаты исследования показывают, что лучше всего сохраняются основные положения, менее полно сохраняются отдельные смыс-

[1] Ушинский К.Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» // Собр. соч. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. - Т. 10. - С. 425.

ловые единицы, наименее сохраняется текстуальное содержание. Поэтому сохраняющийся в памяти материал приобретает все более обобщенный характер.

Таким образом, главным средством борьбы с забыванием знаний является использование их в дальнейшей деятельности, применение на практике. Это ведет не только к сохранению прошлых знаний, но и к более глубокому их усвоению.

7. Индивидуальные различия памяти

Индивидуальные различия в процессах памяти. Индивидуальные различия в памяти людей проявляются в особенностях ее процессов, т.е. в том, как осуществляется запоминание и воспроизведение у разных людей, и в особенностях содержания памяти, т.е. в том, что запоминается. Эти двоякие изменения с разных сторон характеризуют продуктивность памяти каждого человека.

Индивидуальные различия в процессах памяти выражаются в *скорости, точности, прочности запоминания и готовности к воспроизведению*. Скорость запоминания определяют числом повторений, необходимых тому или иному человеку для запоминания определенного объема материала. Прочность выражается в сохранении заученного материала и в скорости его забывания. Наконец, готовность памяти выражается в том, насколько легко и быстро человек может припомнить в нужный момент то, что ему необходимо. Эти различия в определенной мере связаны с особенностями типов высшей нервной деятельности, с силой и подвижностью процессов возбуждения и торможения. Особенности высшей нервной деятельности и связанные с ними индивидуальные различия в процессах памяти изменяются под влиянием условий жизни и воспитания. Поэтому указанные особенности памяти определяются условиями ее воспитания и зависят в первую очередь от того, насколько сформированы у каждого человека рациональные способы запоминания. Они связаны с привычкой к точности и аккуратности в работе, наличием ответственного отношения к своим обязанностям, настойчивостью в их выполнении и т.д. Готовность памяти, кроме того, зависит от *систематичности* в приобретении и закреплении знаний.

Типы памяти. Индивидуальные различия в памяти проявляются также в том, что у одних людей более продуктивно закрепляется образный материал (предметы, изображения, звуки, цвета и т.п.), у других - словесный материал (понятия, мысли, числа и т.п.), у третьих - не замечается явного преимущества в запоминании определенного материала. В связи с этим в пси-

хологии различают *наглядно-образный, словесно-абстрактный* и *промежуточный типы памяти.* Эти типы зависят в определенной мере от соотношения первой и второй сигнальных систем в высшей нервной деятельности людей. Жизненные факты доказывают, что преобладание в запоминании образов или мыслей определяется в первую очередь условиями жизни и деятельности людей. Требования жизни, профессиональной деятельности обусловливают более или менее выраженные особенности того или иного типа памяти. Так, наглядно-образный тип памяти чаще встречается у художников, словесно-абстрактный тип — у ученых-теоретиков. Но обычно у людей не наблюдается преобладания того или иного типа памяти.

Наглядно-образный тип памяти дифференцируется в зависимости от того, какой анализатор оказывается наиболее продуктивным при запоминании различных впечатлений. В соответствии с этим различают *двигательный, зрительный* и *слуховой типы памяти.* Но в чистом виде эти типы встречаются редко. Чаще встречается *смешанный тип:* зрительно-двигательный, зрительно-слуховой, слухо-двигательньгй. Соответствующими особенностями своей памяти человек пользуется как приемом повышения ее продуктивности.

Учителю необходимо учитывать индивидуальные различия в памяти учащихся. Одновременно он должен развивать у них всестороннюю память (и зрительную, и слуховую, и двигательную). Этого требует разнообразие самого учебного материала: оно создает максимально благоприятные условия для всестороннего развития памяти учащихся.

Уже в подростковом возрасте память должна стать объектом не только воспитания, но и самовоспитания. Самовоспитание памяти достигает значительных успехов тогда, когда оно основывается на знании закономерностей ее формирования. В этой связи иногда говорят о пользе так называемой *мнемоники,* которая представляет собой совокупность формальных приемов, обеспечивающих искусственное закрепление материала в памяти. Но мнемоника лишь подменяет логическое содержание и никогда его не компенсирует. Основой развития смысловой памяти является содержательная познавательная активность личности.

Глава 7

МЫШЛЕНИЕ

1. Общая характеристика мышления

Жизнь человека постоянно ставит перед ним острые и неотложные задачи и проблемы. Возникыовение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, непонятного, непредвиденного, скрытого, требующего все более глубокого познания мира, открытия в нем все новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений людей и вещей. Вселенная бесконечна, и бесконечен процесс ее познания. Мышление всегда устремлено в эти бескрайние глубины неизведанного, нового. Каждый человек делает множество открытий в своей жизни (неважно, что эти открытия небольшие, только для себя, а не для человечества). Например, всякий школьник, решая учебную задачу, обязательно открывает для себя нечто новое.

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы.

Чувственное познание и мышление. Познавательная деятельность начинается с ощущений и восприятий. Любое, даже наиболее развитое, мышление всегда сохраняет связь с чувственным познанием, т.е. с ощущениями, восприятиями и представлениями. Весь свой материал мыслительная деятельность получает только из одного источника - из чувственного познания. Через ощущения и восприятия мышление непосредственно связано с внешним миром и является его отражением. Правильность (адекватность) этого отражения непрерывно проверяется в процессе практического преобразования природы и общества.

Та чувственная картина мира, которую ежедневно дают наши ощущения и восприятия, необходима, но недостаточна для его глубокого, всестороннего познания. В этой чувственной картине непосредственно наблюдаемой нами действительности почти не расчленены сложнейшие взаимодействия различных предметов, событий, явлений и т.д., их причин и следствий, взаимопереходов друг в друга. Распутать этот клубок зависимостей и связей, который выступает в нашем восприятии во всей своей красочности и непосредственности, просто невозможно с помощью одного лишь чувственного познания. Например, ощущение тепла, которое дает рука, прикасающаяся к какому-либо предмету, неоднозначно характеризует тепловое состояние последнего. Это ощущение определяется, во-первых, тепловым состоянием данного предмета и, во-вторых, состоянием самого человека (во втором случае все зависит от того, к каким телам - более теплым или более холодным - прикасался перед тем человек). Уже в этом простейшем примере обе указанные зависимости выступают для чувственного познания как одно нерасчлененное целое. В восприятии дан лишь общий, суммарный результат взаимодействия субъекта (человека) с познаваемым объектом. Но чтобы жить и действовать, надо прежде всего знать, каковы внешние предметы сами по себе, т.е. объективно, независимо от того, какими они выступают для человека, и вообще независимо от того, познаются они или нет.

Поскольку в рамках только чувственного познания невозможно до конца расчленить такой общий, суммарный, непосредственный эффект взаимодействия субъекта с познаваемым объектом, необходим переход от ощущений и восприятий к мышлению. В ходе мышления осуществляется дальнейшее, более глубокое познание внешнего мира. В результате удается расчленить, распутать сложнейшие взаимозависимости между предметами, событиями, явлениями.

Воспользуемся простейшим примером с определением теплового состояния тела. Благодаря мышлению становится возможным как бы отделить, абстрагировать друг от друга каждую из двух указанных зависимостей. Это достигается путем опосредствованного познания. Зависимость от состояния человека, выясняющего тепловое состояние предмета, просто исключается, поскольку температуру предмета можно измерить *опосредствованно* с помощью термометра, а не непосредственно - через тепловые ощущения руки, прикасающейся к предмету. В результате чувственный образ предмета однозначно определяется теперь только самим предметом, т.е. объективно. Так действует абстрактное, отвлеченное, опосредствованное мышление, которое как бы

отвлекается от одних свойств объекта (например, от взаимодействия руки с внешним предметом) для того, чтобы глубже познать другие его свойства (действительную температуру данного предмета и т.д.).

В процессе мышления, используя данные ощущений, восприятий и представлений, человек вместе с тем *выходит за пределы чувственного познания,* т.е. начинает познавать такие явления внешнего мира; их свойства и отношения, которые *непосредственно* вовсе не даны в восприятиях и потому непосредственно вообще не наблюдаемы. Например, физики изучают свойства элементарных частиц, которые невозможно увидеть даже с помощью самого мощного современного микроскопа. Иначе говоря, они непосредственно не воспринимаются: их нельзя видеть - о них можно только мыслить. Благодаря абстрактному, отвлеченному, опосредствованному мышлению удалось доказать, что такие невидимые элементарные частицы все же существуют в действительности и обладают определенными свойствами. Эти свойства непосредственно не наблюдаемых частиц познаются в процессе мышления опять-таки косвенным, не прямым, т.е. опосредствованным, путем.

Таким образом, мышление начинается там, где оказывается уже недостаточным или даже бессильным чувственное познание. Мышление продолжает и развивает познавательную работу ощущений, восприятий и представлений, выходя далеко за их пределы. Мы легко можем понять, например, что межпланетный корабль, движущийся со скоростью 50 000 километров в секунду, будет перемещаться к далекой звезде в шесть раз медленнее, чем луч света, тогда как непосредственно воспринять или представить разницу в скорости тел, движущихся со скоростью 300 000 километров в секунду и 50 000 километров в секунду, мы не в состоянии. В реальной познавательной деятельности каждого человека чувственное познание и мыпление непрерывно переходят одно в другое и взаимообусловливают друг друга.

Мышление и .речь. Для мыслительной деятельности человека существенна ее взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с *языком,* с *речью.* В этом проявляется одно из принципиальных различий между человеческой психикой и психикой животных. Элементарное, простейшее мышление животных всегда остается лишь наглядно-действенным; оно не может быть отвлеченным, опосредствованным познанием. Оно имеет дело лишь с непосредственно воспринимаемыми предметами, которые в данный момент находятся перед глазами животного. Такое примитивное мыпление оперирует с предметами в наглядно-действенном плане и не выходит за его пределы.

Только с появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Мысль обретает в слове необходимую материальную оболочку, в которой она только и становится непосредственной действительностью для других людей и для нас самих. *Человеческое мышление — в каких бы формах оно ни осуществлялось — невозможно без языка.* Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем больше совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-то мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

Специальные наблюдения в ходе психологических экспериментов показывают, что некоторые школьники и даже взрослые часто испытшают трудности в процессе решения задачи, пока не сформулируют свои рассуждения вслух. Когда же решающие начинают специально и все более четко формулировать, проговаривать одно за другим основные рассуждения (пусть вначале даже явно ошибочные), то такое думание вслух обычно облегчает решение задачи. Формулируя свои размышления вслух, для других, человек тем самым формулирует их и для себя. Такое формулирование, закрепление, фиксирование мысли в словах означает членение мысли, помогает задержать внимание на различных моментах и частях этой мысли и способствует более глубокому пониманию. Благодаря этому и становится возможным развернутое, последовательное, систематическое рассуждение, т.е. четкое и правильное сопоставление друг с другом всех основных мыслей, возникающих в процессе мышления.

В слове, в формировании мысли заключены, таким образом, важнейшие необходимые предпосылки дискурсивного, т.е. рассуждающего, логически расчлененного и осознанного мышления. Благодаря формулированию и закреплению в слове мысль не исчезает и не угасает, едва успев возникнуть. Она прочно фиксируется в речевой формулировке - устной или даже письменной. Поэтому всегда существует возможность в случае необходимости снова вернуться к этой мысли, еще глубже ее продумать, проверить и в ходе рассуждения соотнести с другими мыслями. Формулирование мыслей в речевом процессе является важнейшим условием их формирования. Большую роль в этом процессе может играть и так называемая внутренняя речь: решая задачу, человек рассуждает не вслух, а про себя, как бы разговаривая только с собой.

Таким образом, *человеческое мышление неразрывно связано с языком, с речью.* Мышление необходимо существует в материальной, словесной оболочке.

Социальная природа мышления. Органическая, неразрывная связь мышления с языком отчетливо обнаруживает *социальную, общественног-историческую сущность человеческого мышления.* Познание необходимо предполагает преемственность всех знаний, приобретаемых в ходе человеческой истории. Эта историческая преемственность знаний возможна лишь в случае их фиксации, закрепления, сохранения и передачи от одного человека к другому, от поколения к поколению. Такая фиксация всех основных результатов познания и осуществляется с помощью языка — в книгах, журналах и т.д. Во всем этом наглядно проявляется социальная природа человеческого мышления. Умственное развитие человека необходимо совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе общественно-исторического развития. Процесс познания мира индивидом обусловлен, опосредствован историческим развитием научного знания, результаты которого каждый индивид осваивает в ходе обучения, фактически это общение человека с человечеством.

В течение всего периода школьного обучения перед ребенком выступает уже *готовая,* сложившаяся, известная система знаний, понятий и т.д., открытых и выработанных человеком в ходе всей предшествующей истории. Но то, что известно человечеству и не является для него новым, неизбежно оказывается вначале неизвестным и новым для каждого ребенка. Поэтому усвоение всего исторически накопленного богатства знаний требует от ребенка больших усилий мышления, серьезной творческой работы, хотя он осваивает уже готовую систему понятий, причем осваивает под руководством взрослых. Следовательно, тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость самостоятельного мышления у самих детей. Иначе усвоение знаний будет чисто формальным, поверхностным, бездумным, механическим. Таким образом, мыслительная деятельность - необходимая основа и для усвоения знаний (например, детьми), и для добывания совсем новых знаний (прежде всего учеными) в ходе исторического развития человечества.

Логика и психология мышления. В процессе общественно-исторического развития познания и преобразования природы и общества вырабатываются, развиваются и систематизируются научные знания. Иначе говоря, возникает и непрерывно возрастает совокупность зафиксированных с помощью языка основных достижений и результатов познания, сложившихся в систему

науки — физики, химии, биологии, социологии, психологии и т.д. Это историческое развитие познания и возникающая в итоге система научных знаний составляет предмет *теории познания,* т.е. *гносеологии как части философии и логики.* Теория познания как философская дисциплина исследует *наиболее общие* закономерности всей познавательной деятельности. Например, она исследует возникновение и развитие в ходе человеческой истории таких категорий, как «бытие», «материя», «сознание», «качество», «количество». На основе философских, предельно общих принципов теории познания человеческое мышление изучается двумя взаимодополняющими конкретными, частными науками - формальной логикой и психологией.

Логика изучает логические формы мышления — *понятия, суждения и умозаключения.*

Понятие есть мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности. Например, в понятие «человек» входят такие весьма существенные признаки, как трудовая деятельность, производство орудий труда, членораздельная речь. Все эти необходимые важнейшие свойства отличают людей от животных. Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые всегда выражаются в словесной форме - устной или письменной, вслух или про себя. *Суждение ~ это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками.* Например, суждение «Металлы при нагревании расширяются», выражает связь между изменениями температуры и объемом металлов. Устанавливая таким образом различные связи и отношения между понятиями, *суждения являются высказываниями чего-то о чем-то.* Они *утверждают* или *отрицают* какие-либо отношения между предметами, событиями, явлениями действительности. Например, когда мы говорим: «Земля вращается вокруг Солнца», мы тем самым утверждаем наличие определенной объективной связи в пространстве между двумя небесными телами.

Суждения бывают *общими, частными* и *единичными.* В *общих* суждениях что-либо утверждается (или отрицается) относительно *всех* предметов данной группы, данного класса, например, «Все рыбы дышат жабрами». В *частных* суждениях утверждение или отрицание относится уже не ко всем, а лишь к *некоторым* предметам, например: «Некоторые студенты - отличники»; в *единичных* суждениях - только к *одному,* например: «Этот ученик плохо выучил урок».

Суждения образуются двумя основными способами: 1) непо-

средственно, когда в них выражают то, что воспринимается; 2) опосредствованно - путем умозаключений или рассуждений. В первом случае мы видим, например, стол коричневого цвета и высказываем простейшее суждение: «Этот стол коричневый». Во втором случае с помощью рассуждения из одних суждений выводят, получают другие (или другое) суждения. Например, *Д.И. Менделеев* на основании открытого им периодического закона *чисто теоретически,* лишь с помощью *умозаключений* вывел и предсказал некоторые свойства еще неизвестных в его время химических элементов.

В такой умозаключающей, рассуждающей (и, в частности, предсказывающей) работе мышления наиболее отчетливо проявляется его *опосредствованный характер.* Умозаключение, рассуждение - это и есть основная форма опосредствованного познания действительности. Например, если известно, что «все сланцы горючи» (первое суждение) и что «данное вещество является сланцем» (второе суждение), то сразу можно умозаключить, т.е. сделать вывод, что «данное вещество горюче» (третье суждение выведено из первых двух); причем уже не требуется специально прибегать к непосредственно опытной, эмпирической проверке этого вывода. Следовательно, *умозаключение — это такая связь между мыслями (понятиями, суждениями), в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение, извлекая его из содержания исходных суждений.* Исходные суждения, из которых выводится, извлекается другое суждение, называют посылками умозаключения. В приведенном выше примере посылками будут следующие суждения: «Все сланцы горючи» (общая, или большая посылка), «данное вещество является сланцем» (частная, или меньшая, посылка). Простейшей и типичной формой вывода на основе частной и общей посылок является силлогизм.

Примером силллогизма может служить следующее рассуждение: «Все металлы - электропроводны. Олово — металл. Следовательно, олово - электропроводно».

На основе, подобных способов и формул рассуждения можно сопоставлять друг с другом те или иные понятия и суждения, которыми пользуется человек в ходе своей мыслительной деятельности. По мере такого сопоставления осуществляется проверка всех основных мыслей, возникающих в процессе обдумывания постепенно решаемой задачи. Истинность, правильность каждой мысли становится тогда строго обоснованной и доказательной. По существу, весь процесс доказательства (например, математической теоремы) строится в конечном итоге как цепь

силлогизмов, соотносящих друг с другом различные суждения, понятия и т.д.

Таким образом, силлогизм и все остальные логические формы совершенно необходимы для нормального протекания мыслительной деятельности. Благодаря им всякое мышление становится доказательным, убедительным, непротиворечивым и, значит, правильно отражает объективную действительность. Поэтому формальная логика, специально исследующая такие формы мышления, как понятие, суждение и умозаключение, тем самым изучает весьма существенные закономерности мыслительной деятельности.

Закономерности, изучаемые формальной логикой, хотя и *необходимы,* но совершенно *недостаточны* для полного, глубокого, всестороннего объяснения человеческого мышления.

Предмет формальной логики - это не все мышление, а только одна его сторона, хотя, как мы видели, и весьма существенная (логические формы мышления). Формальная логика исследует как бы *готовые,* имеющиеся, уже возникшие мысли — понятия, суждения и т.д. - и устанавливает определенные соотношения (формулы) между ними. Силлогизм и является одним из примеров такого соотношения или такой формулы. Тем самым *формальная логика отвлекается, абстрагируется от непосредственных условий возникновения* и *развития* этих мыслей — понятий, суждений, умозаключений.

Формула силлогизма, как и всякая другая формула формальной логики, не выражает *процесс* мышления, не указывает, как конкретно протекает процесс возникновения и развития данной мысли. Например, в силлогизме вначале стоит обычно большая, т.е. общая посылка, затем следует меньшая, т.е. частная посылка, и только потом делается вывод из обеих посылок. Но это не значит, конечно, что в живом, действительном, реальном процессе мышления сначала появляется только общее положение (общее суждение) и лишь потом возникает какое-то частное суждение. Общее и частное всегда выступают в неразрывной взаимосвязи. Более того, в реальном мышлении посылки силлогизма или любого другого умозаключения никогда *не бывают даны* сразу уже в *готовом* виде. Их надо выявлять, добывать, вычленять с помощью мышления.

Формальная логика отвлекается, абстрагируется от непосредственных условий возникновения и развития тех или иных мыслей. Она полностью отвлекается, в частности, и от взаимосвязи мышления с *чувственным* познанием. Иначе говоря, она вовсе не исследует, в отличие от психологии, как конкретно возникает и обогащается содержание нашего мышления на основе

ощущений, восприятий и представлений. В логических формулах, например в силлогизме, соотносятся друг с другом уже как бы застывшие, законченные, полностью четко и до конца сформулированные мысли, т.е. *результаты,* готовые продукты мышления.

Но есть еще и другая, не менее существенная сторона мыслительной деятельности — сам *мыслительный процесс,* в ходе и в итоге которого у того или иного человека возникают результаты, продукты мысли в виде понятий, суждений и т.д. Эта вторая, тоже очень важная сторона мышления изучается уже не формальной логикой, а психологией. У каждого индивида, когда он думает (т.е. в ходе обучения и усвоения знаний, в ходе трудовой или игровой деятельности, в процессе общения с другими людьми, во время размышления над какой-то задачей или прочитанной книгой, в процессе художественного и научного творчества), возникают и развиваются новые мысли, догадки, предположения, замыслы, планы.

Психология изучает *процесс мышления индивида,* т.е. она исследует, как и почему возникает и развивается та. или иная мысль.

Таким образом, *предмет логики — это соотношение между познавательными результатами, продуктами, которые возникают в процессе мышления. Психология же изучает закономерности протекания мыслительного процесса, которые приводят к познавательным результатам, удовлетворяющим требования логики,* И логика и психология исследуют одну и ту же познавательную деятельность, но с разных сторон, в разных качествах: логика преимущественно со стороны результатов (продуктов мышления - понятий, суждений, умозаключений), а психология - со стороны процесса. Поскольку процесс мышления и его результаты (понятия, знания и т.д.) неразрывно взаимосвязаны и не существуют друг без друга, психология и логика тесно связаны и дополняют одна другую в исследовании мышления.

Мышление как процесс. Психологически исследовать *мышление как процесс* - значит изучить внутренние, скрытые причины, приводящие к образованию тех или иных познавательных результатов. Таковыми результатами, продуктами мышления являются, например, следующие факты: решил или не решил задачу данный ученик; возник у него или нет замысел, план решения, догадка; усвоил он или нет определенные знания, способы действия; сформировалось ли у него новое понятие и т.д. За всеми этими внешне выступающими фактами психология стремится вскрыть внутренний мыслительный процесс, к ним

приводящий. Тем самым она исследует внутренние, специфические причины, которые позволяют объяснить, а не только констатировать и описывать внешне выступающие психические явления и события. Психологическая наука исходит при этом из принципа детерминизма (принципа причинной обусловленности): внешние причины действуют через внутренние условия. Иначе говоря, например, любое педагогическое воздействие влияет на человека не прямо и не непосредственно, а опосредтсвоаино - преломляясь через психическое состояние данного человека, в зависимости от его чувств, мыслей и т.д.

Представим себе, что несколько учеников решают — каждый самостоятельно - одну и ту же задачу: на определенном этапе мыслительного процесса решения учитель оказывает каждому из них некоторую совершенно одинаковую помощь, подсказывая одну из теорем, на которой основано решение. Такая помощь *извне,* со стороны, окажет не одинаковое, а различное воздействие на каждого из учеников - в зависимости от того, насколько далеко сам школьник успел продвинуться вперед в процессе обдумывания задачи, т.е. в зависимости от *внутренних* условий его мышления. Чем дальше и быстрее продвинулся вперед ученик, чем глубже он успел осмыслить задачу, тем больше подготовлена почва для использования подсказки, данной извне, тем в большей степени сформировались внутренние условия для принятия помощи со стороны. И наоборот, чем меньше ученик сам продумал ту же задачу, тем труднее ему воспользоваться такой" внешней подсказкой и довести решение до конца. Вначале он вообще может подумать, что подсказываемая теорема не имеет никакого отношения к делу, т.е. попросту не примет помощь со стороны, не сможет ею воспользоваться. Все это и означает, что внешнее (педагогическое и др.) воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через внутренние условия. Факт неиспользования подсказки, помощи со стороны (которая, казалось бы, прямо указывает путь к решению) особенно отчетливо обнаруживает наличие таких внутренних специфических условий и закономерностей мыслительного процесса.

Анализ и синтез. Процесс мышления - это прежде всего анализ, синтез и обобщение. *Анализ — это выделение в объекте тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений* и т.д.; это расчленение познаваемого объекта на различные компоненты. Например, школьник на занятиях кружка юных техников, пытаясь понять способ действия какого-либо механизма или машины, прежде всего выделяет различные элементы, детали этого механизма и разбирает его на отдельные части. Так - в

простейшем случае - он анализирует, расчленяет познаваемый объект.

В ходе анализа какого-либо предмета те или иные его свойства, являющиеся наиболее важными, значимыми, существенными, интересными, оказываются особенно сильными раздражителями и потому выступают на передний план. Такие раздражители вызывают активный процесс возбуждения (прежде всего в коре головного мозга) и по физиологическому закону индукции тормозят дифференциацию других свойств того же предмета, являющихся слабыми раздражителями. Таким образом, физиологической основой психического процесса анализа будет определенное соотношения возбуждения и торможения в высших отделах головного мозга.

Анализ и синтез всегда взаимосвязаны. Неразрывное единство между ними отчетливо выступает уже в познавательном процессе сравнения. На начальных этапах ознакомления с окружающим миром различные объекты познаются прежде всего путем сравнения. Всякое сравнение двух или нескольких предметов начинается с сопоставления или соотнесения их друг с другом, т.е. начинается с синтеза. В ходе этого синтетического акта происходит анализ сравниваемых явлений, предметов, событий и т.д. - выделение в них общего и различного. Например, ребенок сравнивает между собой разных представителей класса млекопитающих и с помощью учителя постепенно вычленяет наиболее общие признаки этих животных. Так сравнение ведет к обобщению.

В ходе *обобщения* в сравниваемых предметах — в результате их анализа - выделяется нечто общее. Эти общие для различных объектов свойства бывают двух видов: 1) общие как *сходные признаки* и 2) общие как *существенные признаки*. Например, можно найти нечто сходное между самыми разнородными предметами; в частности, можно объединить в одну группу, в один класс общности цвета вишню, пион, кровь, сырое мясо, вареного рака и т.д. Однако это сходство (общность) между ними еще никак не выражает действительно существенных свойств перечисленных предметов. В данном случае сходство основано на их чисто внешних, лишь очень поверхностных, несущественных признаках. Обобщения, которые делаются в результате такого поверхностного, неглубокого анализа объектов, не имеют большой ценности и к тому же постоянно приводят к ошибкам. Обобщение, основанное на поверхностном анализе чисто внешних свойств, например, кита, заставляет сделать глубоко ошибочный вывод о том, что кит - это не млекопитающее, а рыба. В данном случае сравнение этих объектов выделяет среди их общих признаков

только сходные, но не существенные (внешний вид, рыбообразная форма тела). И наоборот, когда в результате анализа вычленяются общие свойства как существенные, становится ясно, что кит относится не к рыбам, а к млекопитающим.

Следовательно, *всякое существенное свойство является вместе с тем и общим для данной группы однородных предметов, но не наоборот: не всякое общее (сходное) свойство является существенным для данной группы объектов.* Общие существенные признаки выделяются в ходе и в результате углубленного анализа и синтеза.

Закономерности анализа, синтеза и обобщения суть основные внутренние, специфические закономерности мышления. На их основе только и могут получить объяснение все внешние проявления мыслительной деятельности. Так, учитель часто наблюдает, что ученик, решивший данную задачу или усвоивший определенную теорему, не может осуществить перенос, т.е. использовать это решение в других условиях, не может применить теорему для решения однотипных задач, если их содержание, чертеж и т.д. несколько видоизменяются. Например, учащийся только что доказавший теорему о сумме внутренних углов треугольника на чертеже с остроугольным треугольником, нередко оказывается не в состоянии провести то же доказательство, если уже знакомый ему чертеж повернуть на 90° или если дать школьнику чертеж с тупоугольным треугольником. Часто описываемые и практически очень важные факты такого рода требуют психологического объяснения. В качестве одной из причин этого переноса или непереноса знаний из данной ситуации в другую выступает прежде всего варьирование (изменение) условий при предъявлении задачи. Если существенно варьировать условия задач, решение которых основано на одной и той же теореме, тогда состоится перенос решения из одной задачи в другую. И наоборот, без такого варьирования перенос невозможен. Возникает впечатление, что перенос зависит непосредственно от варьирования. Однако это еще недостаточное, очень поверхностное и не психологическое объяснение внешне наблюдаемого факта (переноса).

В самом деле, варьирование условий (чертежа и т.д.), в которых ученику предъявляется задача, - это действие не ученика, а только учителя. Связывать перенос прямо с варьированием - значит непосредственно соотносить внешнее, педагогическое воздействие (варьирование учителем условий задачи) лишь с *результатом* мыслительной деятельности учащихся, т.е. с внешним фактом переноса или непереноса. О самом же *процессе* мышления ученика, о внутренних, специфических закономерностях его деятельности, приводящей к этому внешнему результату, здесь

ничего нельзя сказать. Каким образом внутренние условия его мышления опосредствуют внешнее, педагогическое воздействие, остается неизвестным. Тогда невозможно и целенаправленное обучение ребенка, невозможно формирование его мышления.

В действительности варьирование условий задачи *психологически* означает, что для мыслительной деятельности учащегося-созданы благоприятные предпосылки. Варьирование условий способствует тому, чтобы ученик осуществил *анализ* предложенной ему задачи, выделил в ней наиболее *существенные* компоненты и произвел их *обобщение.* По мере того как он выделяет и обобщает существенные условия разных задач, он и совершает перенос решения из одной задачи в другую, существенно сходную с первой. Так за внешней зависимостью, *«варьирование - перенос»* выступает психологически раскрываемая, внутренняя зависимость *«анализ - обобщение»*. Внешне наблюдаемый *результат* (перенос) оказывается "закономерным следствием внутреннего *процесса* мышления учащегося. Чтобы перенести решение с одной задачи на другую, надо вскрыть то существенно общее, что между ними имеется. Раскрытие этого общего принципа решения в результате анализа обеих задач и является внутренним, психологическим уровнем переноса.

Мотивация мышления. Анализ и синтез, вообще деятельность мышления, как и всякая другая деятельность, всегда вызваны какими-то *потребностями* личности. Если нет потребностей, нет и деятельности, которую они могли бы вызвать.

Изучая мышление, как и любой другой психический процесс, психологическая наука учитывает и в той или иной степени специально исследует, какие именно *потребности* и *мотивы* заставили данного человека включиться в познавательную деятельность и при каких конкретных обстоятельствах у него возникла потребность в анализе, синтезе и т.д. (в противоположность психологии формальная логика абстрагируется не только от взаимоотношений мышления с чувственным познанием, но и от взаимосвязей мыслительной деятельности с потребностями, мотивами, эмоциями). Мыслит, думает не само по себе «чистое» мышление, не сам по себе мыслительный процесс как таковой, а *человек,* индивид, личность, обладающая определенными способностями, чувствами и потребностями. Неразрывная связь мыслительной деятельности с потребностями отчетливо обнаруживает тот важнейший факт, что всякое *мышление* - это всегда *мышление личности* во всем богатстве ее взаимоотношений с природой, обществом, с другими людьми.

Исследуемые в психологии мотивы мышления бывают двух

видов: 1) *специфически познавательные* и 2) *неспецифические*. В первом случае побудителями и движущими силами мыслительной деятельности служат интересы и мотивы, в которых проявляются познавательные потребности (любознательность и т.д.). Во втором случае мышление начинается под влиянием более или менее внешних причин, а не чисто познавательных интересов. Например, школьник может начать готовить уроки, решать задачу, думать над ней не из желания узнать и открыть для себя что-то новое, а лишь потому, что он боится отстать от товарищей и т.д. Но какой бы ни была исходная мотивация мышления, по мере его осуществления начинают действовать и собственно познавательные мотивы. Часто бывает так, что ученик садится учить уроки лишь по принуждению взрослых, но в процессе учебной работы у него возникают и чисто познавательные интересы к тому, что он делает, читает, решает.

Таким образом, человек начинает мыслить под влиянием тех или иных потребностей и в ходе его мыслительной деятельности возникают и развиваются все более глубокие и сильные познавательные потребности.

2. Мышление и решение задач

Проблемная ситуация и задача. Мышление имеет *целенаправленный характер*. Необходимость в мышлении возникает прежде всего тогда, когда в ходе жизни и практики перед человеком появляляются новая *цель*, новая проблема, новые обстоятельства и условия деятельности. Например, так бывает, когда врач сталкивается с каким-то новым, до сих пор неизвестным заболеванием и пытается найти и использовать новые методы его лечения. По самому своему существу мышление необходимо лишь в тех ситуациях, в которых возникают эти новые цели, а старые, прежние *средства* и *способы* деятельности недостаточны (хотя и необходимы) для их достижения. Такие ситуации называются *проблемными*. С помощью умственной деятельности, берущей начало в проблемной ситуации, удается создать, открыть, найти, изобрести новые способы и средства достижения целей и удовлетворения потребностей.

Мышление - это искание и открытие *нового*. В тех случаях, где можно обойтись старыми, уже известными способами действия, прежними знаниями и навыками, проблемной ситуации не возникает и потому мышление попросту не требуется. Например, уже ученика II класса не заставляет мыслить вопрос типа: «Сколько будет 2 х 2?». Для ответа на такие вопросы вполне достаточно лишь старых, уже имеющихся у этого ребенка знаний;

мышление здесь излишне. Потребность в мыслительной деятельности исчезает и в тех случаях, когда школьник хорошо овладел новым способом решения определенных задач или примеров, но вынужден снова и снова решать однотипные, уже ставшие известными ему задачи и примеры. Следовательно, далеко не всякая ситуация в жизни является проблемной, т.е. вызывающей мышление.

Необходимо различать *проблемную ситуацию* и *задачу. Проблемная ситуация — это довольно смутное, еще не очень ясное и малоосознанное впечатление, как бы сигнализирующее: «что-то не так», «что-то не то».* Например, летчик начинает замечать, что с мотором происходит нечто непонятное, однако он пока не уяснил, что именно происходит, в какой части мотора, по какой причине, и тем более летчик еще не знает, какие действия надо предпринять, чтобы избежать возможной опасности. В такого рода проблемных ситуациях и берет свое начало процесс мышления. Он начинается с анализа самой этой *проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется задача, проблема в собственном смысле слова.*

Возникновение задачи - в отличие от проблемной ситуации - означает, что теперь удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Это расчленение выступает в словесной формулировке задачи. Например, в учебной задаче более или менее четко фиксированы ее исходные *условия* (что дано, что известно) и *требование,* вопрос (что требуется доказать, найти, определить, вычислить). Тем самым в порядке лишь первого приближения и совсем предварительно намечается *искомое* (неизвестное), поиски и нахождение которого дают в результате решение задачи. Следовательно, исходная, начальная формулировка задачи лишь в самой минимальной степени и совсем приблизительно определяет искомое. По ходу решения задачи, т.е. по мере выявления все новых и все более существенных ее условий и требований, все в большей степени определяется искомое. Его характеристики становятся все более содержательными и четкими. Окончательное решение задачи означает, что искомое выявлено, найдено, определено в полной мере. Если бы неизвестное целиком и *полностью* было определено уже в начальной формулировке задачи, т.е. в формулировке ее исходных условий и требований, то не было бы никакой необходимости его искать. Оно сразу же стало бы известным, т.е. не возникло бы никакой задачи, требующей мышления для ее решения. И наоборот, если бы не было первоначальной формулировки задачи, намечающей, в какой области надо искать неизвестное, т.е. в минимальной степени предвосхищаю-

щей искомое, то тогда это последнее было бы просто невозможно найти. Не оказалось бы никаких предварительных данных, зацепок и наметок для его поисков. Проблемная ситуация (в народных сказках: «Пойди туда, сам не знаю куда, найди то, сам не знаю что») не порождала бы ничего, кроме мучительного чувства недоумения и растерянности.

Детерминация мышления как процесс. В ходе решения задачи особенно отчетливо выступает мышление как процесс. Трактовка мышления как процесса означает прежде всего, что сама *детерминация* мыслительной деятельности осуществляется тоже *как процесс.* Иначе говоря, по ходу решения задачи человек выявляет все новые и новые, до того неизвестные ему условия и требования задачи, которые причинно обусловливают дальнейшее протекание мышления. Следовательно, детерминация мышления не дана изначально как нечто абсолютно готовое и уже законченное, она именно *образуется,* постепенно *формируется* и *развивается* в ходе решения задачи, т.е. выступает в виде процесса. В исходных условиях не запрограммировано целиком и полностью протекание процесса мыслительной деятельности, по ходу решения задачи непрерывно возникают и развиваются *новые* условия его осуществления. Поскольку заранее всего полностью нельзя запрограммировать, по мере протекания мыслительного процесса необходимы постоянные коррекции, уточнения (как ответ на новые условия, которые изначально невозможно предвосхитить).

Нахождение решения задачи часто описывают как внезапное, неожиданное, мгновенное открытие, озарение и т.д. Этот факт обозначают также как догадку, эвристику и т.д. Так фиксируется результат, продукт мышления, но задача психологии - раскрытие внутреннего *мыслительного процесса,* приводящего к результату. Чтобы вскрыть причинную обусловленность этого как бы внезапно наступающего *инсайта,* т.е. мгновенного нахождения неизвестного (искомого), надо прежде всего учесть, что по ходу решения задачи всегда осуществляется хотя бы минимальное, совсем незначительное и вначале очень приблизительное мысленное *предвосхищение* неизвестного. Благодаря такому предвосхищению удается перебросить мостик от известного к неизвестному.

Для того чтобы лучше уяснить основные механизмы мыслительного процесса, рассмотрим следующие три взаимно противоположные точки зрения на мысленное предвосхищение неизвестного, которые высказываются в психологии. В зависимости от разных взглядов на процесс мышления психологи предлагают различные пути формирования мышления учащихся в ходе решения задач.

Первая точка зрения основана на том, что каждая предыдущая стадия («шаг») познавательного процесса дает начало непосредственно следующей за ней. Такой тезис правилен, но недостаточен. На самом деле в ходе мышления осуществляется хотя бы минимальное предвосхищение искомого *больше,* чем на один «шаг» вперед. Поэтому нельзя все сводить только к взаимосвязи между предыдущим и непосредственно следующим за ним этапами. Иначе говоря, *нельзя недооценивать,* преуменьшать степень и объем мысленного предвосхищения в ходе решения задачи.

Вторая, противоположная точка зрения, наоборот, *преувеличивает,* абсолютизирует, переоценивает момент предвосхищения еще неизвестного решения, т.е. не выявленного и еще не достигнутого в ходе мышления результата (продукта). Предвосхищение - всегда лишь частичное и приблизительное - сразу превращается здесь в готовое и *полное* определение такого результата (решения). Ошибочность этой точки зрения можно показать на следующем примере. Ученик ищет решения трудной задачи, которого он, естественно, *еще не знает;* он сможет найти его лишь в конце, в результате, в итоге мыслительного процесса. Учитель, который *уже знает* решение, начинает помогать ученику. Опытный педагог никогда не станет подсказывать сразу весь ход решения, он будет давать школьнику постепенно и по мере надобности лишь небольшие подсказки, с тем, чтобы основную часть работы выполнял сам ученик. Только так можно формировать и развивать самостоятельное мышление учащихся. Если же сразу подсказать основной путь решения, сообщить будущий результат мышления и таким образом «помочь» ученику, то это лишь затормозит развитие его мыслительной деятельности. Когда ученик заранее знает весь ход решения от первого до последнего этапа, его мышление либо вообще не работает, либо работает в минимальной степени, очень пассивно. Учащиеся всегда нуждаются в квалифицированной помощи педагога, но эта помощь не должна подменять процесс мышления ученика заранее данным, готовым результатом.

Таким образом, обе эти рассмотренные точки зрения признают наличие мысленного предвосхищения в процессе поисков неизвестного, хотя первая из них недооценивает, а вторая преувеличивает роль такого предвосхищения. Третья же точка зрения, наоборот, вовсе *отрицает* предвосхищение в ходе решения задачи.

Третья точка зрения получила очень широкое распространение в связи с развитием кибернетического подхода к мышлению. Она состоит в следующем: по ходу мыслительного процесса надо *перебрать* подряд (вспомнить, учесть, попытаться использовать) один за другим все, многие или некоторые признаки со-

ответствующего объекта, связанные с ним общие положения, теоремы, варианты решения и т.д. и в результате выбрать из них лишь необходимое для решения. Например, если в исходных условиях задачи указан параллелограмм, то в процессе ее обдумывания надо вспомнить, перебрать подряд все свойства этого объекта и попытаться использовать для решения каждое из его свойств по очереди. В конце концов какое-нибудь из них, может быть, и окажется подходящим для данного случая.

На самом же деле, как показали специальные психологические эксперименты, мышление никогда не работает по способу такого слепого, случайного, механического перебора всех или некоторых возможных вариантов решения. По ходу мышления хотя бы в минимальной степени предвосхищается, *какой* именно признак рассматриваемого объекта будет вычленен, проанализирован и обобщен. Отнюдь *не любое,* не безразлично какое, а лишь *определенное свойство объекта* выступает на передний план и используется для решения. Остальные же свойства просто не замечаются и исчезают из поля зрения. В этом проявляется направленность, избирательность, детерминированность мышления. Следователь^ но, хотя бы минимальное, самое приблизительное и совсем предварительное предвосхищение неизвестного в процессе его поисков делает излишним слепой, механический перебор всех подряд или многих свойств рассматриваемого объекта.

Вот почему важно выяснить, как в ходе познавательной деятельности человек осуществляет мысленное предвосхищение неизвестного. Это одна из центральных проблем психологии мышления. В процессе ее разработки психологическая наука преодолевает рассмотренные три ошибочные точки зрения на мысленное предвосхищение неизвестного. Решить эту проблему - значит раскрыть основной механизм мышления.

Неизвестное (искомое) не есть какая-то «абсолютная пустота», с которой вообще невозможно оперировать. Оно всегда так или иначе связано с чем-то известным, данным. В любой задаче, как уже отмечалось, что-то всегда известно (исходные условия и требование, вопрос задачи). Исходя из связей и отношений между известным и неизвестным, становится возможным искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное. Например, для определения неизвестных свойств данного химического элемента надо сделать так, чтобы он вступил во взаимодействие, во взаимосвязь хотя бы с некоторыми, уже известными химическими реактивами. Именно в этих взаимоотношениях с ними он и выявит, сделает познаваемыми свои действительные свойства. Любой предмет обнаруживает присущие ему признаки, свойства, качества и т.д. в своих взаимоотношениях с другими предметами,

вещами, процессами. Открытие и познание нового в объекте (предмете) было бы невозможно без включения его в новые связи с другими объектами (предметами). Следовательно, к познанию предмета в его новых, пока еще неизвестных свойствах нужно идти прежде всего через познание тех отношений и взаимосвязей, в которых эти свойства проявляются.

Поэтому важнейший механизм мыслительного процесса заключается в следующем. *В процессе мышления объект включается во все новые связи и благодаря этому выступает во все новых своих свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта таким образом как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства.* Например, прямая, определенная в исходных условиях задачи как биссектриса данного угла, выступает затем - в ходе решения задачи - как медиана и высота, затем - как секущая при двух параллельных прямых и т.д., т.е. эта прямая выступает все в новых свойствах и качествах.

Указанный механизм мышления называется *анализом через синтез,* поскольку выделение (анализ) новых свойств в объекте совершается через соотнесение (синтез) исследуемого объекта с другими предметами, т.е. через включение его в новые связи с другими предметами.

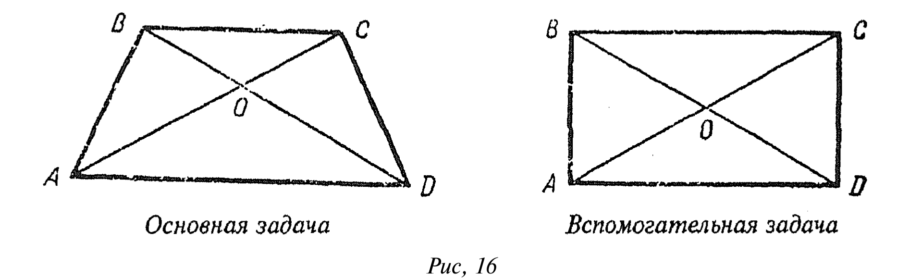
Лишь по мере того как люди раскрывают систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, они начинают замечать, открывать и анализировать новые, еще неизвестные признаки этого объекта. И наоборот, пока человек не начнет сам раскрывать систему таких связей, он не обратит никакого внимания на новое и нужное для решения свойство, даже если это свойство подсказать путем прямого указания.

Случайная подсказка нередко способствует открытиям и изобретениям. Однако в использовании такой подсказки проявляется отмеченная выше закономерность мыслительного процесса. «Счастливый» случай будет замечен и использован только тем человеком, который напряженно думает над решаемой задачей. Все дело в том, насколько подготовлена почва, вообще система внутренних условий, на которую попадает та или иная внешняя подсказка. Здесь, как и везде, внешние причины действуют только через внутренние условия.

Специальные эксперименты вскрыли ряд психологических, внутренних условий использования таких подсказок. Опыты ставились следующим образом. В первом случае экспериментатор предлагал испытуемому одну и ту же подсказку на разных (раннем и позднем) этапах решения задачи; во втором случае, наоборот, на одном и том же этапе мыслительного процесса предлагались

подсказки разного уровня (они содержали большее или меньшее количество звеньев решения задачи). При этом в качестве подсказки для решения *основной* экспериментальной задачи давали вторую, дополнительную, *вспомогательную,* менее трудную задачу, содержащую принцип решения первой. Этот принцип решения испытуемый мог обобщить и перенести из одной задачи в другую.

Например, в качестве *основной* была предложена следующая задача: «Доказать равновеликость треугольников *ABO я O CD,* заключенных между диагоналями трапеции». Во *вспомогательной* задаче требовалось доказать равенство диагоналей прямоугольника *AJBCD* (рис. 16). Они равны, так как равны треугольники *ABD* и *ACD*$_t$ имеющие общее основание *AD,* равные стороны *ABu CSu* прямые углы, заключенные между соответственно равными сторонами. Основная задача решается с помощью вспомогательной, т.е. посредством переноса на нее решения вспомогательной задачи. Общим звеном (и принципом) решения обеих задач было использование общего основания *AD* треугольников *ABD* и *ACD*$_>$ которые используются в первом случае как общее основание равновеликих, а во втором - равных треугольников *ABB* и *ACD.* Таким образом, чтобы решить основную задачу, надо найти равновеликие фигуры *ABD KACD* (связанные с треугольниками *ABO* и *OCD).* Нужно выделить это звено решения згдачи в качестве существенно общего для обеих задач. Иначе говоря, необходимо совершить обобщение.



Рис, 16

Как видно, обобщение и его результат - перенос зависят прежде всего от включения обеих задач в единый процесс аналитико-синтетической деятельности. Самый ход обобщения (и переноса) обусловлен тем, на каких этапах анализа - ранних или поздних - совершается соотнесение задачи и подсказки.

Результат процесса (перенос, использование подсказки) зависит от работы, проведенной самим испытуемом по анализу задачи. Лишь тогда, когда человек сам вплотную подходит к подсказываемому звену решения, он в состоянии принять помощь со стороны (учителя, руководителя). Иначе решающий просто не поймет подсказку и потому не примет ее, или же она будет использована чисто формально, механически, без уяснения существа дела; вместо развития мышления будет иметь место натаскивание. Действительную помощь ученику может оказать только та подсказка, которая естественно включается, вписыва-

ется в соответствующую систему связей и отношений, к данному моменту уже достаточно проанализированную самим.учеником. Тогда подсказка включается в его мышление как частичный ответ на вопрос, который он сам себе уже поставил и над которым напряженно думает. Если она таким образом принимается учеником и используется им для дальнейшего процесса решения задачи, то это объективное достоверное свидетельство того, что мышление учащегося достигло более высокого уровня. И наоборот, неприятие той же подсказки, неумение ее использовать означает, что мыслительный процесс находится пока на более низком уровне. Так принимаемая или игнорируемая подсказка становится *объективным показателем внутреннего процесса мышления.* По тому, как принимает ученик помощь со стороны, можно судить о протекании психического процесса мышления. Экспериментальная методика подсказок позволяет осуществить психологическое исследование внутренних специфических закономерностей мыслительной деятельности.

Мышление при решении задач. Как уже отмечалось, мыслительная деятельность необходима не только для решения уже поставленных, сформулированных задач (например, школьного типа). Она необходима и для самой *постановки задач,* для выявления и осознания новых проблем. Нередко нахождение и постановка проблемы требует даже больших умственных усилий, чем ее последующее разрешение. Мышление нужно также для *усвоение знаний, для понимания текста* в процессе чтения и во многих других случаях, отнюдь не тождественных решению задач.

Хотя мышление и не сводится к решению задач (проблем), лучше всего формировать его именно в ходе решения задач, когда ученик наталкивается на посильные для него проблемы и вопросы и формулирует их. За последнее время на основе психологических исследований проблемной ситуации и решения задач разрабатываются *методы проблемного обучения школьников.* Эти методы обучения направлены на то, чтобы поставить учащегося в положение первооткрывателя, исследователя некоторых «посильных для него проблем. Например, ученик решает серию задач и в результате сам открывает новую для себя (конечно, не для человечества) теорему, лежащую в основе решения всех этих задач. Психологическая наука приходит к выводу, что не нужно устранять всех трудностей с пути ученика. Лишь в ходе их преодоления он сможет сформировать свои умственные способности.

Помощь и руководство со стороны педагога состоят не в устранении этих трудностей, а в том, чтобы готовить учащегося к их преодолению.

3. Виды мышления В психологии распространена следующая простейшая и несколько условная классификация видов мышления: 1) наглядно-действенное, 2) наглядно-образное и 3) отвлеченное (теоретическое) мышление.

Наглядно-действенное мышление. В ходе исторического развития люди решали встающие перед ними задачи сначала в плане практической деятельности, лишь затем из нее выделилась деятельность теоретическая. Например, сначала наш далекий предок научился практически (шагами и т.д.) измерять земельные участки, и только потом на основе знаний, складывающихся в ходе этой практической деятельности, постепенно возникала и развивалась геометрия как особая теоретическая наука. Практическая и теоретическая деятельность неразрывно взаимосвязаны.

Лишь по мере развития практической деятельности выделяется как относительно самостоятельная теоретическая мыслительная деятельность.

Не только в историческом развитии человечества, но и в процессе психического развития каждого ребенка исходной будет не чисто теоретическая, а практическая деятельность. Внутри этой последней и развивается вначале детское мышление. *В преддошкольном возрасте* (до трех лет включительно) *мышление в основном наглядно-действенное.* Ребенок анализирует и синтезирует познаваемые объекты по мере того, как он руками, практически, разъединяет, расчленяет и вновь объединяет, соотносит, связывает друг с другом те или иные предметы, воспринимаемые в данный момент. Любознательные дети часто ломают свои игрушки именно с целью выяснить, «что гам внутри».

Наглядно-образное мышление. В простейшей форме *наглядно-образное мышление* возникает преимущественно *у дошкольников,* т.е. в возрасте четырех - семи лет. Связь мышления с практическими действиями у них хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок необязательно и далеко не всегда должен потрогать руками заинтересовавший его предмет. Во многих случаях не требуется систематического практического манипулирования (действования) с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Иначе говоря, дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле).

Отсутствие у дошкольников понятий наиболее отчетливо обнаруживается в следующих экспериментах швейцарского психолога *Ж Пиаже.*

Детям в возрасте около семи лет показывают два совершенно одинаковых и равных по объему шарика, сделанных из теста. Ребенок внимательно разглядывает оба предъявленных предмета и говорит, что они равны. Затем на глазах у испытуемых один из шариков превращают в лепешку. Дети сами видят, что к этому расплющенному шарику не прибавили ни одного кусочка теста, а просто изменили форму. Тем не менее испытуемые считают, что количество теста в лепешке увеличилось.

Дело в том, что *наглядно-образное мышление детей* еще непосредственно и полностью *подчинено их восприятию,* и потому они пока не могут отвлечься, абстрагироваться с помощью понятий от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета. Думая об этой лепешке, дети смотрят на нее и видят, что на столе она занимает *больше места* (большее пространство), чем шарик. Их мышление, протекающее в форме наглядных образов (следуя за восприятием), приводит к выводу, что в лепешке теперь больше теста, чем в шарике.

Отвлеченное мышление. На основе практического и наглядно-чувственного опыта у детей в *школьном возрасте* развивается - сначала в простейших формах - *отвлеченное мышление,* т.е. мышление в форме абстрактных понятий.

Овладение понятиями в ходе усвоения школьниками основ различных наук - математики, физики, истории - имеет огромное значение в умственном развитии детей. Формирование и усвоение математических, географических, физических, биологических и многих других понятий в ходе школьного обучения составляют предмет многочисленных исследований *(П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Т.С. Костюк, НА. Менчинская, Р. Г. Натадзе, Д.Б. Эльконин* и др.). В этих работах детально прослеживается, какие именно признаки понятий, в какой последовательности, при каких условиях усваиваются учащимися. В конце школьного обучения у детей формируется - в той или иной степени - система понятий. Ученики начинают успешно оперировать не только отдельными понятиями (например, «удельный вес», «млекопитающие», «критический реализм»), но и целыми классами или системами понятий (например, система геометрических понятий).

Мы уже видели, что даже самое отвлеченное мышление, далеко выходя за пределы чувственного познания, никогда, однако, полностью не отрывается от ощущений, восприятий и представлений. Эта неразрывная связь мыслительной деятельности с наглядно-чувственным опытом имеет еще большее значение в ходе формирования понятий у школьников.

Наглядность играет двоякую роль в процессе развития понятий у учащихся. С одной стороны, она облегчает этот процесс. На начальных этапах развития мысли ребенку легче оперировать

с наглядным, чувственно-конкретным материалом. Например, многие исторические понятия («боярин», «смерд») гораздо прочнее усваивают на основе соответствующих наглядных изображений, картин, рисунков, иллюстраций из художественной литературы и т.д.

Но с другой стороны, *не всякая наглядность и не при любых условиях* создает благоприятные предпосылки для формирования отвлеченного мышления у школьников. Чрезмерное количество ярких, конкретно-чувственных деталей в наглядных пособиях и иллюстрациях может отвлекать внимание от основных, существенных свойств познаваемого объекта. Тем самым затрудняется анализ и обобщение этих существенных признаков.

Так, многим ученикам VI класса легче дается решение «абстрактных» текстовых физических задач на тему «Давление», чем задач на ту же тему, но с большим количеством конкретно-чувственных деталей, где основные существенные зависимости между физическими и другими явлениями маскируются, заслоняются наглядно-чувственными свойствами предметов (в частности, в конкретно-чувственной модели экскаватора нелегко бывает сразу же вычленить и абстрагировать принципы рычага). Поэтому в каждом отдельном случае использования тех или иных наглядных пособий, иллюстраций, рисунков, схем необходимо сохранять определенное соотношение между их чувственно-конкретными и абстрактными компонентами.

Развитие отвлеченного мышления у школьников в ходе усвоения понятий вовсе не означает, что их наглядно-действенное и наглядно-образное мышление перестает теперь развиваться или вообще исчезает. Наоборот, эти первичные и исходные формы всякой мыслительной деятельности по-прежнему продолжают изменяться и совершенствоваться, развиваясь вместе с отвлеченным мышлением и под его влиянием. Не только у детей, но и у взрослых постоянно развиваются - в той или иной степени - все виды и формы мыслительной деятельности. Например, у техников, инженеров и конструкторов особенно большого совершенства достигает наглядно-действенное мышление, у писателей - наглядно-образное (конкретно-чувственное) мышление и т.д.

Индивидуальные особенности мышления. Индивидуальные особенности мышления у различных людей проявляются прежде всего в том, что у них по-разному складывается соотношение разных и взаимодополняющих видов и форм мыслительной деятельности (наглядно-образного, наглядно-действенного и отвлеченного мышления). К индивидуальным особенностям мышления относятся также и другие качества познавательной деятельности: самостоятельность, гибкость, быстрота мысли.

Самостоятельность мышления проявляется прежде всего в умении увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и затем решить их своими силами. Творческий характер мышления отчетливо выражается именно в такой самостоятельности.

Гибкость мышления заключается в умении изменять намеченный вначале путь (план) решения задач, если он не удовлетворяет тем условиям проблемы, которые постепенно вычленяются в ходе ее решения и которые не удалось учесть с самого начала.

Быстрота мысли особенно нужна в тех случаях, когда от человека требуется принимать определенные решения в очень короткий срок (например, во время боя, аварии). Но она нужна также и школьникам. Так, некоторые хорошие ученики даже в старших классах, когда их вызывают *к доске* решать новую для них задачу, смущаются и теряются. Эти отрицательные эмоции затормаживают их мышление; мысль начинает работать очень *медленно* и часто безуспешно, хотя в спокойной обстановке (дома или за партой, а не у доски) те же школьники быстро и хорошо решают подобные и даже более трудные задачи. Это резкое замедление мысли под влиянием тормозящих эмоций и чувств нередко проявляется и на экзаменах. У других школьников, наоборот, общее возбуждение и волнение во время экзамена не замедляют, а стимулируют и ускоряют мышление. Тогда они могут добиться более высоких результатов, чем в обычной, спокойной обстановке.

Эти индивидуальные особенности некоторых учеников необходимо специально учитывать, чтобы правильно оценить их умственные способности и знания.

Все перечисленные и многие другие качества мышления тесно связаны с основным его качеством, или признаком. *Важнейший признак всякого мышления* - независимо от его отдельных индивидуальных особенностей — *умение выделять существенное, самостоятельно приходить ко все новым обобщениям.* Когда человек мыслит, он не ограничивается констатацией того или иного отдельного факта или события, пусть даже яркого, интересного, нового и неожиданного. Мышление необходимо идет дальше, углубляясь в сущность данного явления и открывая *общий закон* развития всех более или менее однородных явлений, как бы внешне они не отличались друг от друга.

Ученики не только старших, но и младших классов вполне способны на доступном им материале выделять существенное в явлениях и отдельных фактах и в результате приходить к новым обобщениям. Многолетний психолого-педагогический эксперимент *В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова* и других психо-

логов убедительно доказывает, что даже младшие школьники в состоянии усваивать - причем в обобщенной форме - гораздо более сложный материал, чем это представлялось до последнего времени. Мышление школьников, несомненно, имеет еще очень большие и недостаточно используемые резервы и возможности. Одна из основных задач психологии и педагогики - до конца вскрыть эти резервы и на их основе сделать обучение более эффективным и творческим.

Глава 5

ВООБРАЖЕНИЕ

1. Понятие о воображении, его основных видах и процессах

Воображение и проблемная ситуация. Воображение, или фантазия, как и мышление, принадлежит к числу высших познавательных процессов, в которых отчетливо обнаруживается специфически человеческий характер деятельности. Не вообразив себе готовый результат труда, нельзя приниматься за работу. *В представлении ожидаемого результата с помощью фантазии — коренное отличие человеческого труда от инстинктивного поведения животных.* Любой трудовой процесс с необходимостью включает в себя воображение. Оно выступает как необходимая сторона художественной, конструкторской, научной, литературной, музыкальной, вообще творческой деятельности. Строго говоря, для того, чтобы кустарным способом сделать простой стол, воображение не менее необходимо, чем для написания оперной арии или повести: надо заранее представить, какой формы, высоты, длины и ширины будет стол; как будут скреплены ножки, насколько он будет отвечать своему назначению стола обеденного, лабораторного или письменного, - одним словом, до начала работы требуется видеть этот стол уже как бы готовым.

Воображение — это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью. Вместе с тем воображение может выступать как средство создания образов, не программирующих активную деятельность, но заменяющих ее.

Первое и важнейшее назначение воображения как психического процесса заключается в том, что оно позволяет *представлять результат труда до его начала,* представлять не только конечный продукт труда (например, стол в завершенном виде как готовое изделие), но и *его промежуточные продукты* (в данное

случае те детали, которые надо последовательно изготовить, чтобы собрать стол). Следовательно, воображение ориентирует человека в процессе деятельности - создает психическую модель конечного или промежуточного продуктов труда, что и способствует их предметному воплощению.

Воображение тесно связано с мышлением. Подобно мышлению, оно позволяет предвидеть будущее.

Что же общего между мышлением и фантазией и к чему сводятся различия между ними? Так же как и мышление, воображение возникает в проблемной ситуации, т.е. в тех случаях, когда необходимо отыскать новые решения; так же, как и мышление, оно мотивируется потребностями личности. Реальному процессу удовлетворения потребностей может предшествовать иллюзорное, воображаемое удовлетворение потребностей, т.е. живое, яркое представление той ситуации, при которой эти потребности могут быть удовлетворены. Но опережающее отражение действительности, осуществляемое в процессах фантазии, происходит *в конкретнообразной форме,* в виде ярких *представлений,* в то время как опережающее отражение в процессах мышления происходит путем оперирования понятиями, позволяющими обобщенно и опосредствованно познавать мир.

Таким образом, в проблемной ситуации, с которой начинается деятельность, существуют *две системы опережения сознанием результатов этой деятельности: организованная система образов* (представлений) и *организованная система понятий.* Возможность выбора образа лежит в основе воображения, возможность новой комбинации понятий лежит в основе мышления. Часто такая работа идет сразу в «двух этажах», так как системы образов и понятий тесно связаны - выбор, например способа действия, осуществляется путем логических рассуждений, с которыми органически слиты яркие представления того, как будет осуществляться действие.

Рассматривая сходство и различие мышления и воображения, необходимо заметить, что проблемная ситуация может характеризоваться большей или меньшей неопределенностью. Если исходные данные задачи, к примеру научной проблемы, известны, то ход ее решения подчинен преимущественно законам мышления. Другая картина наблюдается, когда проблемная ситуация отличается значительной неопределенностью, исходные данные с трудом поддаются точному анализу. В этом случае в действие приходят механизмы воображения. Например, некоторая неопределенность исходных данных сказывается в работе писателя. Недаром роль фантазии так велика в литературном творчестве, когда писатель в воображении прослеживает судьбу своих героев.

Ему приходится иметь дело с гораздо большей степенью неопределенности, чем конструктору или инженеру, поскольку законы человеческой психики и поведения во многом более сложны, менее известны, чем законы физики.

В зависимости от различных обстоятельств, которыми характеризуется проблемная ситуация, одна и та же задача может решаться как с помощью воображения, так и с помощью мышления. Есть основания сделать вывод, что *воображение работает на том этапе познания, когда неопределенность ситуации весьма велика.* Чем более привычной, точной и определенной становится ситуация, тем меньше простора дает она фантазии. Совершенно очевидно, что для той области явлений, где основные законы выяснены, нет необходимости использовать воображение. Однако при наличии весьма приближенных сведений о ситуации, напротив, трудно получить ответ с помощью мышления - здесь вступает в права фантазия.

Ценность воображения состоит в том, что оно позволяет принять решения и найти выход в проблемной ситуации даже при отсутствии нужной полноты знаний, которые необходимы для мышления. Фантазия позволяет «перепрыгнуть» через какие-то этапы мышления и все-таки представить себе конечный результат. Но в этом же и слабость такого решения проблемы. Намеченные фантазией пути решения нередко недостаточно точны, нестроги. Однако *необходимость существовать и действовать в среде с неполной информацией привела к возникновению у человека аппарата воображения.* Поскольку в окружающем нас мире всегда останутся неизученные области, этот аппарат воображения всегда будет полезен.

Виды воображения. Воображение характеризуется активностью, действенностью. Вместе с тем аппарат воображения может быть использован и используется не только как условие творческой деятельности личности, направленной на преобразование окружающего. Воображение в некоторых обстоятельствах может выступать как *замена деятельности,* ее суррогат. В этом случае человек временно уходит в область фантастических, далеких от реальности представлений, чтобы скрыться от кажущихся ему неразрешимыми задач, от необходимости действовать, от тяжелых условий жизни, от следствия своих ошибок и т.д. Создав образ Манилова, Н.В. Гоголь обобщенно изобразил людей, которые в бесплодной мечтательности видят удобную возможность уйти от деятельности. Здесь фантазия создает образы, которые не воплощаются в жизнь, намечает программы поведения, которые не осуществляются и зачастую не могут быть осуществленными. Данная форма воображения называется *пассивным воображением.*

Человек может вызывать пассивное воображение преднамеренно: такого рода *образы фантазии, преднамеренно вызванные, но не связанные с волей, направленной на воплощение их в жизнь, называются грезами.* Всем людям свойственно грезить о чем-то радостном, приятном, заманчивом. В грезах легко обнаруживается связь продуктов фантазии с потребностями. Но если в процессах воображения у человека преобладают грезы, то это дефект развития личности, он свидетельствует о ее пассивности. Если человек пассивен, если он не борется за лучшее будущее, а настоящая жизнь его трудна и безрадостна, то он часто создает себе иллюзорную, выдуманную жизнь, где сполна удовлетворяются его потребности, где ему все удается, где он занимает положение, на которое не может надеяться в настоящее время и в реальной жизни.

Пассивное воображение может возникать и непреднамеренно. Это происходит главным образом при ослаблении контролирующей роли сознания, при временном бездействии человека, в полудремотном состоянии, в состоянии аффекта, во сне (сновидения), при патологических расстройствах сознания (галлюцинации) и т.д.

*Если **пассивное** воображение может быть подразделено на преднамеренное и непреднамеренное, то **активное** воображение может быть творческим и воссоздающим.*

Воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию, называют воссоздающим. При чтении как учебной, так и художественной литературы, при изучении географических карт и исторических описаний постоянно оказывается необходимо воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах, картах и рассказах.

Многие школьники пропускают или бегло просматривают в книгах описание природы, характеристику интерьера или городского пейзажа, словесный портрет персонажа. В результате они не дают пищу воссоздающему воображению и крайне обедняют художественное восприятие и эмоциональное развитие своей личности - фантазия не успевает развернуть перед ними яркие и красочные картины. Своеобразной школой воссоздающего воображения служит изучение географических карт. Привычка странствовать по карте и представлять в своем воображении различные места помогает правильно увидеть их в действительности. Пространственное воображение, необходимое при изучении стереометрии, развивается при внимательном рассматривании чертежей и натуральных объемных тел в различных ракурсах.

Творческое воображение, в отличие от воссоздающего, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются

в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Возникшее в труде творческое воображение остается неотъемлемой стороной технического, художественного и любого иного творчества, принимая форму активного и целеустремленного оперирования наглядными представлениями в поисках путей удовлетворения потребностей.

Ценность человеческой личности во многом зависит от того, какие виды воображения преобладают в ее структуре. Если у подростка и юноши творческое воображение, реализуемое в конкретной деятельности, преобладает над пассивной, пустой мечтательностью, то это свидетельствует о высоком уровне развития личности.

Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Установив функцию, которую выполняет воображение в деятельности человека, необходимо далее рассмотреть процессы, с помощью которых осуществляется построение образов фантазии, выяснить их структуру.

Как же возникают образы фантазии, ориентирующие человека в его практической и творческой деятельности, и какое их строение? Процессы воображения имеют *аналитико-синтетический характер,* как и процессы восприятия, памяти, мышления. Уже в восприятии и памяти анализ позволяет выделять и сохранять некоторые общие, существенные черты объекта и отбрасывать несущественные. Этот анализ завершается синтезом - созданием своего рода эталона, при помощи которого осуществляется опознание тех объектов, которые при всех изменениях не выходят за пределы определенной меры сходства. Анализ и синтез в воображении имеют другое направление и обнаруживают при активном процессе оперирования с образами другие тенденции.

Основная тенденция памяти — возобновление образов в максимальном приближении к эталону, т.е. в конечном счете приближение к точной копии ситуации, имевшей когда-то место в поведении, или объекта, который был воспринят, понят, осознан. *Основная тенденция воображения — преобразование представлений- образов), обеспечивающее в конечном счете создание модели ситуации заведомо новой, ранее не возникавшей.* И та и другая тенденции являются относительными: мы узнаем своего знакомого и через много лет, хотя его черты, одежда, даже голос заметно изменились, и точно так же в любом новом образе, созданном фантазией, проступают черты известного.

Характеризуя воображение со стороны его механизмов, необходимо подчеркнуть, что его сущность составляет процесс преобразо-

вания представлений, создание новых образов на основе имеющихся. Воображение, фантазия — это отражение реальной действительности в новых, неожиданных, непривычных сочетаниях и связях. Если придумать даже что-то совершенно необычайное, то при тщательном рассмотрении выяснится, что все элементы, из которых сложился вымысел, взяты из жизни, почерпнуты из прошлого опыта, являются результатами преднамеренного анализа бесчисленного множества фактов. Применительно к воображению, участвующему в художественном творчестве, это положение можно проиллюстрировать высказыванием К. Паустовского: «Каждая минута, каждое брошенное невзначай слово или взгляд, каждая глубокая или шутливая мысль, каждое незаметное движение человеческого сердца, так же как и летучий пух тополя или огонь звезды в ночной луже, — все это крупинки золотой пыли. Мы, литераторы, извлекаем их десятилетиями, эти миллионы песчинок, собираем незаметно для самих себя, превращаем в сплав и потом выковываем из этого сплава свою "золотую розу" — повесть, роман или поэму»[1].



Рис. 17

[1] Паустовский К. Золотая роза // Собр. соч.: В 6-ти т. - М.: Гослитиздат, 1957. - Т. 2. - С. 498.

Синтез представлений в процессах воображения осуществляется в различных формах (рис. 17).

Наиболее элементарная форма синтезирования образов - *агглютинация* - предполагает «склеивание» различных, в повседневной жизни не соединяемых качеств, свойств, частей. Путем агглютинации строятся многие сказочные образы (русалка, избушка на курьих ножках, Пегас, кентавр и т.д.), она используется и в техническом творчестве (например, танк-амфибия, соединяющий качества танка и лодки, аккордеон - сочетание фортепьяно и баяна).

По форме преобразования представления агглютинации близка *гиперболизация, которая характеризуется не только увеличением или уменьшением предмета* (великан - огромный как гора и мальчик с пальчик), но и *изменением количества частей предмета и их смещением:* многорукие богини в индийской мифологии, драконы с семью головами и т.д.

Возможный путь создания образа фантазии ~ *заострение, подчеркивание каких-либо признаков.* При помощи этого приема создаются дружеские шаржи и злые карикатуры (рис. 18). В том случае, если представления, из которых конструируется образ фантазии, сливаются, различия сглаживаются, а черты сходства выступают на первый план, образ *схематизируется.* Хороший пример схематизации - создание художником орнамента, элементы которого взяты из растительного мира. Наконец, синтез представления в воображении может быть произведен при помощи *типизации,* широко используемой в художественной литературе, скульптуре, живописи, для которых характерно выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе.

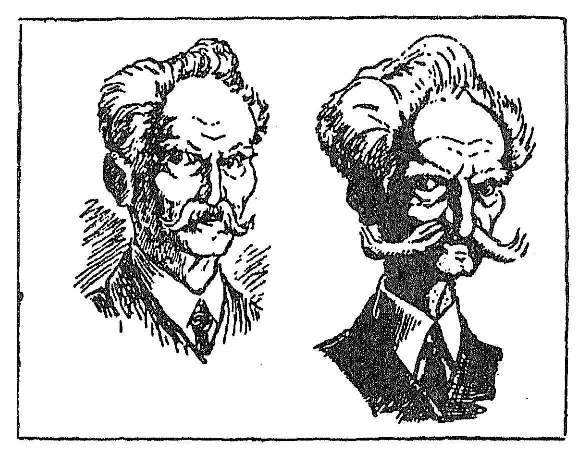


Рис. 18

Течение творческого процесса предполагает возникновение множества ассоциаций (однако их актуализация отличается от того, что наблюдается в процессах памяти). Направление, которое приобретает ход ассоциаций, оказывается подчинено потребностям и мотивам творчества. В дневнике С.А. Толстой есть запись, проливающая свет на специфику отбора ассоциаций в процессе творческого воображения Льва Толстого: «Сейчас Л.Н. Толстой мне рассказывал, как ему приходят мысли к роману: "Сижу я внизу, в кабинете, и разглядываю на рукаве халата белую шелковую строчку, которая очень красива. И думаю о том, как приходит в голову людям выдумывать все узоры, отделки, вышиванья; и что существует целый мир женских работ, мод, соображений, которыми живут женщины. Что это должно быть очень весело, и я понимаю, что женщины могут это любить и этим заниматься. И, конечно, сейчас же мои мысли (т.е. мысли к роману) Анна... И вдруг мне эта строчка дала целую главу. Анна лишена этих радостей заниматься этой женской стороной жизни, потому что она одна, все женщины от нее отвернулись, и ей не с кем поговорить обо всем том, что составляет обыденный, чисто женский крут занятий"»[1].

Специфическая особенность творческого воображения заключается в том, что оно отклоняется от привычного хода ассоциаций, подчиняя его тем эмоциям, мыслям, стремлениям, которые преобладают в данный момент в психике художника. И хотя механизм ассоциаций остается тем же (ассоциации по сходству, смежности или контрасту), отбор представлений определяется именно этими детерминирующими тенденциями. Какие ассоциации вызывает, например, вывеска мастерской «Ремонт часов»? Были зафиксированы следующие высказывания: «Ремонт часов... Мои часы давно нуждаются в чистке, отстают... Надо как-нибудь зайти сюда»; «Ремонт часов... Часовая мастерская у нас в микрорайоне есть, а вот обувная все никак не откроется» и т.д. Но вот на ту же вывеску упал взор поэта, и в результате появляется стихотворение, где вытягивается цепь ассоциаций, причиной возникновения которой оказывается внешнее впечатление (в данном случае вывеска), пропущенное сквозь фильтр соответствующего эмоционального состояния: «Ремонт часов, ремонт минут, ремонт недели, месяца», - ассоциирует поэт и просит: «Отремонтируйте мне год - он прожит неисправно». Этот необычный ход ассоциаций, нарушающий актуализацию привычных связей,, весьма существенная сторона творческой фантазии.

[1] Дневники Софьи Андреевны Толстой (1860-1891). — М., 1928. — С. 36.

2. Физиологические основы процессов воображения

Фантазия как функция мозга. Возникновение образов фантазии — это результат деятельности мозга человека. Воображение, как и все другие психические процессы, является функцией коры больших полушарий. Вместе с тем сложность структуры воображения и его связь с эмоциями дает основания предполагать, что физиологические механизмы воображения расположены не только в коре, но и в более глубоко залегающих отделах мозга. Исследования последних лет подтверждают это предположение. Такими глубинными отделами мозга, принимающими участие вместе с корой больших полушарий в формировании образов фантазии и их включении в процессы деятельности, является гипоталамо-лимбическая система (гипоталамус в его связях с древней корой и подкорковыми областями, образующими лимб, или границу, вокруг передней части ствола мозга у входа в полушария головного мозга).

Экспериментально выяснено: при повреждении гипоталамо-лимбической системы у человека могут происходить характерные расстройства психики: возникает впечатление, что его поведение не регулируется определенной программой и состоит из серии отдельных, изолированных актов, впрочем, самих по себе достаточно сложных и целостных.

Если такого больного послать в магазин и дать ему список покупок, то он выполнит задание достаточно аккуратно. Но, закончив покупки, он уже не сможет понять, что надо с ними делать, и станет бесцельно бродить, пока не получит новую инструкцию о необходимых действиях или пока не наткнется на какой-либо предмет, который вызовет у него привычные реакции, например на зеленый свет светофора. Такие больные в состоянии повторить ряд цифр, прочитанных им, или отрывок из книги, но они не в состоянии наметить даже простой план действий и предвидеть их последствия.

Таким образом, предполагается, что в подобном случае повреждение затронуло структуры, которые ответственны за планирование поведения, составление программы будущих действий, а, как было уже отмечено, наиболее обычная, но, может быть, вместе с тем и наиболее важная роль воображения как раз и состоит в выработке плана, программы поведения.

Воображение и органические процессы. Продуцирующий образы фантазии человеческий мозг оказывает регулирующее воздействие на периферические части организма, изменяет процесс их функционирования. Еще в средние века был известен поразительный факт: у некоторых людей, преимущественно страдавших нервным расстройством (истерией), после размышлений о муках, которые претерпел на кресте Иисус Христос, появлялись знаки распятия на ладонях и ступнях ног в виде кровоподтеков и даже язв. Такие знаки получили название стигматы (по-гречески «стигма» означает «рубец», «знак»).

Некоторые наблюдения над людьми, отличающимися впечатлительностью и богатым воображением, дают также интересные факты о влиянии воображения на протекание физиологических процессов. Когда Флобер писал сцену отравления Эммы Бовари, героини романа «Госпожа Бовари», он ясно ощущал во рту вкус мышьяка. Вольтер ежегодно заболевал в годовщину Варфоломеевской ночи. Мысли об этом дне, когда были убиты тысячи и тысячи невинных людей, павших жертвой религиозного фанатизма, вызывали у него приступ лихорадки: повышалась температура, резко учащался пульс.

На протяжении ряда лет подвергался психологическому изучению С.Ш., обладавший феноменальной яркостью образов воображения и памяти.

«Достаточно было Ш. что-нибудь представить себе или, как он говорил "увидеть", и мы могли наблюдать удивительные перемены, происходившие в его теле. В специальных опытах... мы могли наблюдать, как он мог повысить температуру правой руки на 2° и понизить температуру левой руки на 1,5°; для этого ему было достаточно "увидеть", что его правая рука лежит на краю плиты, а левой он держит кусок льда. Без большого труда он ускорял ритм работы сердца ("видя" себя бегущим за трамваем) или замедлял его ("видя" себя спокойно лежащим на постели); у него отмечались явления депрессии альфа-ритма в электроэнцефалограмме, когда он, сидя в темноте экспериментальной камеры, начинал "видеть" яркий пучок света. Он мог переносить удаление зуба без наркоза, "видя", что в кресле сидит другой и что тому другому, а вовсе не ему, рвут зуб»[1].

Некоторые расстройства психической деятельности своим возникновением также обязаны чрезмерной впечатлительности и живому воображению. Иногда непосредственным поводом для подобного заболевания становится неправильно понятое слово авторитетного человека. Известны случаи, когда под влиянием неосторожного слова врача пациент воображает, что он заболел опасной болезнью, и у него развиваются соответствующие симптомы. Возникают так называемые *ятрогенные заболевания*. Травмирующее воздействие, возбуждающее фантастические страхи, может вызвать и педагогически бестактный поступок учителя или его неосторожное слово. Так возникают нервные расстройства, которые иногда называют дидактогенными.

В научной литературе описан следующий случай: «Людмила В., 16 лет, ученица IX класса средней школы, здоровая, трудолюбивая, усидчивая (по словам матери), обратилась с жалобами на "панический страх", который с некоторых пор стал овладевать ею перед ^классными письменными работами; задолго до предстоящей письменной работы у нее развивается состояние внутренней тревоги, с болезненно-напряженным ожиданием "чего-то неотвратимо страшного". Вместе с тем в эти дни отмечается резко сниженный аппетит, плохой сон, не может готовить уроков. Во время самой письменной работы испытывает состояние растерянности, не может сосредоточиться, причем "все проходит как в тумане". Вследствие этого делает много необычных для нее описок и грубых грамматических ошибок по тем правилам грамматики, которые прекрасно знает. Таких ошибок в обычном, спо-

[1] Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М.: Изд-во МГУ, 1968.

койном состоянии совершенно не допускает. На этой почве наступили конфликтные отношения с учительницей, в результате чего возникло тяжелое невротическое состояние с мыслями о "бесперспективности" учебы. В то же время такие письменные работы в домашних условиях пишет вполне хорошо, без волнения и без ошибок.

Проведенная... беседа вскрыла психическую травму: будучи в IV классе, девочка была переведена из одной школы в другую, причем в новой школе учительница русского языка встретила ее недружелюбно и при устных ответах (у доски) давала ей слишком сложные задания. Но с устными ответами девочка справлялась. Однако во время первой же письменной работы учительница, подойдя к ней, резко бросила фразу: "Языком ты крутишь хорошо, а вот посмотрим, как напишешь!" Девочка сразу сильно взволновалась: "А что, если наделаю ошибок!" И почувствовала, что ее всю "охватило жаром": руки, лицо и все тело вспотели, в голове "пошел туман", и вся работа была написана ею как в тумане: "Что написала - не помню!" А при известии о плохой отметке, поставленной за эту работу, сказала: "Я так и знала!", с ней что-то произошло: "Внутри как-то все осунулось, и снова появился туман в голове". С этого дня и возник страх перед классными письменными работами"»[1].

Легко заметить, что все эти факты сходны со стигматами религиозных фанатиков. Сходство заключается в том, что и там и здесь представления фантазии не только регулируют поведение человека, но и видоизменяют протекание физиологических процессов.

Известны так называемые *идеомоторные акты* - движения, которые возникают тогда, когда человек только представляет их себе.

Можно произвести следующий опыт. В руке человек держит маятник — нитку, к которой привязан свободно висящий грузик. Испытуемому предлагают как можно отчетливее представить себе, что грузик начинает описывать концентрические круги. Через некоторое время это и происходит на деле. Отчетливое и яркое представление движения вызывает нерегистрируемые сознанием мышечные усилия, которые и приводят в круговое движение маятник. На принципе расшифровки идеомоторных актов основывался эффект опыта известного в недалеком прошлом артиста Вольфа Мессинга, который, обладая невероятно тонкой чувствительностью, принимал от находящегося в соприкосновении с ним человека слабые сигналы идеомоторных актов, «угадывал» направление его движений и таким образом находил спрятанный предмет, указывал задуманную строчку в книге и т.д.

В идеомоторных актах сказывается реактивность сосудистой системы.

Так, когда человек только собирается согнуть руку, то объем предплечья увеличивается, даже если задуманное движение не осуществляется. Это увеличение объема связано с расширением сосудов мышц руки. Усиление кровотока при реальном движении, конечно, полезно, так как ведет к лучшему снабжению мышцы кислородом и глюкозой, а также к удалению продуктов обмена. Если человеку предлагали представить, что он поднимает груз, то мышцы его слабо напрягались и появлялась электрическая активность, регистрировались биотоки мышц. Напряжение мышц и интенсивность электрической активности возрастали

Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. - М.: Медгиз, 1957. - 255.

тем сильнее, чем больший груз представлял себе человек. Точно так же появляется активность в глазных мышцах, когда человек представляет себе, что он смотрит вверх, вниз или в сторону. В последнее время появился ряд приборов, управляемых биотоками. Широкую и заслуженную известность получил протез руки с биоточным управлением.

Продуцирующий образы фантазии мозг - это единая система; изменения в одной его части сказываются и на работе других его отделов. Мозг как целое оказывает регулирующее воздействие на все органы человеческого тела. Любой психический процесс приводит к тем или иным сдвигам в жизнедеятельности организма. В свою очередь воображение, как и другие психические процессы, оказывает значительное влияние на работу многих систем человеческого организма.

3. Роль фантазии в игре детей и творчестве взрослых

Фантазия и игра. Дошкольное детство, первые годы обучения в школе, когда ведущей деятельностью ребенка остается игра, характеризуется бурным развитием процессов воображения.

Необходимый элемент игры - воображаемая ситуация, вводимая при помощи слов «как будто», - представляет свободное, не стесняемое правилами логики и требованиями правдоподобия преобразование накопленного ребенком запаса представлений. Образ фантазии здесь выступает как программа игровой деятельности - воображая себя космонавтом, малыш строит соответственно свое поведение и поведение играющих с ним сверстников: прощается с «близкими», отдает рапорт «главному конструктору», изображает ракету на старте и одновременно себя в ракете и т.д. Дающие богатую пищу воображению ролевые игры позволяют ребенку углублять и закреплять ценные качества личности (смелость, решительность, организованность, находчивость); сопоставляя свое и чужое поведение в воображаемой ситуации с поведением представляемого реального персонажа, ребенок учится производить необходимые оценки и сравнения.

Воображение, имеющее исключительно важное значение для осуществления и организации деятельности, само *формируется в различных видах деятельности* и затухает, когда ребенок перестает действовать. На протяжении дошкольного детства происходит постепенное превращение воображения ребенка из деятельности, которая нуждается во внешней опоре (прежде всего на игрушки), в самостоятельную внутреннюю деятельность, позволяющую осуществлять элементарное словесное (сочинение сказок, историй и стихов) и художественное (рисунки) творчество. Воображение ребенка развивается в связи с усвоением речи, а следовательно,

в процессе общения со взрослыми людьми. Речь позволяет детям представлять предметы, которые они никогда до этого не видели. Показательно, что задержки в речевом развитии сказываются и на развитии воображения и ведут к его отставанию, обеднению.

Фантазия - важное условие нормального развития личности ребенка, она необходима для свободного выявления его творческих возможностей. К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти», содержащей очень тонкие и глубокие психологические наблюдения и выводы, рассказывал об одной маме, противнице сказок и фантазий, чей сын словно в отместку за то, что у него отняли сказку, стал с утра до вечера предаваться самой буйной фантазии: «То выдумает, что к нему в комнату приходил с визитом красный слон, то будто у него есть подруга - медведица Кора; и, пожалуйста, не садись на стул рядом с ним, потому что - разве вы не видите? - на этом стуле медведица. И - «Мама, куда ты? На волков. Ведь тут же стоят волки!»[1] В тех случаях, когда по тем или иным причинам, главным образом в связи с серьезными недостатками в педагогической работе, воображение оказывается у детей недоразвитым, они начинают сомневаться в существовании даже весьма реальных, но необычных вещей. Например, тот же К.И. Чуковский писал, что когда в одной из школ повели с учениками разговор об акулах, кто-то из детей закричал: «Акулов не бывает!»[2]

В дошкольном возрасте *фантазия выступает как одно из важнейших условий усвоения общественного опыта*. Правильные, адекватные представления об окружающем утверждаются в сознании ребенка, будучи пропущены сквозь призму воображения. В этом отношении весьма показательны так называемые перевертыши, к которым испытывают тяготение все дети (четырехлетняя девочка поет: «Дам кусок молока и кувшин пирога»). Перевертыши есть продукт воображения детей, конструируемый, как и другие образы фантазии, с помощью перестановки элементов, из которых складывается привычный образ, под влиянием потребности в эмоциональном комическом эффекте. Важно, что рядом с этим заведомым искажением действительности, которое представляют собой перевертыши, существует как эталон правильное представление о мире, опровергающее эти нелепицы и с их помощью еще прочнее утверждающееся. Неправильная фантастическая координация вещей («Красная Шапочка скушала волка») способствует осознанию закономерных связей между предметами

[1] **Чуковский** К.И. От двух до пяти. - М.: Детская литература, 1968. - С. 277.
[2] Там же. - С. 286.

и становится надежным подспорьем в познавательной деятельности ребенка.

О том, что фантастический образ является для ребенка средством познания и усвоения общественного опыта, свидетельствуют многочисленные психологические данные. А.П. Чехов в рассказе «Дома» показывает, как мало подействовали на семилетнего мальчика назидательные поучения о вреде курения и какой неожиданный эффект произвела незамысловатая сказочка о смерти царевича, имевшего привычку курить. Эмоционально насыщенный образ фантазии оказал сильное впечатление на мальчика: «...Минуту он глядел задумчиво на темное окно, вздрогнул и сказал упавшим голосом: "Не буду я больше курить..."»[1]. Воображение дает ребенку возможность осваивать окружающий мир в игре, взрослый преобразует его в активном творчестве.

Мечта. Как было сказано, в творческую деятельность включена фантазия. Однако далеко не всегда процесс воображения немедленно реализуется в практических действиях человека. Нередко этот процесс принимает форму особой внутренней деятельности, заключающейся в создании образа того, что человек желал бы осуществить. Такие *образы желаемого будущего называют мечтой*.

Мечта - необходимое условие претворения в жизнь творческих сил человека, направленных на преобразование действительности. Она выступает в качестве побудительной причины или *мотива деятельности,* окончательное завершение которой по тем или иным причинам оказалось отсроченным. Именно поэтому любой предмет, сделанный руками человека, в своей исторической сущности есть *овеществленная, осуществленная человеческая мечта*.

Велика, но не всегда заметна роль фантазии в практической производственной деятельности людей. В любом, даже самом обычном предмете (электрической лампе, авторучке, бутылочке клея, лезвии бритвы, циркуле и т.д. и т.п.) можно увидеть опредмеченную, воплощенную мечту многих поколений людей, испытывавших настоятельную потребность именно в таких вещах. Чем длиннее история вещи, чем больше она изменялась, тем большее число человеческих мечтаний в ней запечатлено. Осуществленная мечта вызывает новую потребность, а новая потребность порождает новую мечту.

Сначала каждое новое достижение производственной деятельности, новая вещь кажется совершенной, но по мере ее освоения

[1] Чехов А.П. Дома. Собр. соч.: В 12-ти т. - М.: Гослитиздат, 1955. - Т. 5. - С. 112.

обнаруживаются недостатки, и люди начинают мечтать о лучших вещах,-стимулируя тем самым процесс их предметного воплощения. Четыре века назад обычное оконное стекло было неосуществимой мечтой: окна затягивали бычьим пузырем, едва пропускавшим свет. В те времена можно было только мечтать о прозрачном материале, который пропускал бы свет, как воздух. Такой прозрачный материал удалось получить, усовершенствовав технологию изготовления стекла. Но со временем были обнаружены и недостатки стекла. Так, стекло не пропускает ультрафиолетовых лучей: у детей, находящихся в помещении с такими стеклами, не крепнут кости, солнечные лучи, профильтрованные стеклом, почти безопасны для вредных микробов. Небольшая прочность стекла особенно опасна при автомобильных катастрофах. Новые достижения в производстве стекла порождают новые потребности, которые принимают форму мечты о стекле, пропускающем ультрафиолетовые лучи, о стекле, прочном, как сталь, и т.д. И эти мечты осуществляются, давая начала новым.

Фантазия в художественном и научном творчестве. *Фантазия выступает необходимым элементом творческой деятельности в искусстве и литературе.* Важнейшая особенность воображения, участвующего в.творческой деятельности художника или писателя, - его значительная эмоциональность. Образ, ситуация, неожиданный поворот сюжета, возникающий в голове писателя, оказываются пропущенными сквозь своего рода «обогащающееся устройство», которым служит эмоциональная сфера творческой личности. Переживая чувства и воплощая их в художественные образы, писатель, художник и музыкант заставляют читателей, зрителей, слушателей, в свою очередь, переживать, страдать и радоваться. Бурные чувства гениального Бетховена, музыкально-образно выраженные в его симфониях и сонатах, вызывают ответные чувства у многих поколений музыкантов и слушателей.

Некоторые авторы чрезвычайно остро и болезненно переживают воображаемые ситуации. Так, об этом свидетельствуют, в частности, письма Г. Флобера: «С двух часов дня (за исключением двадцати пяти минут на обед) я пишу "Бовари". Описываю прогулку верхом, сейчас я в самом разгаре, дошел до середины; пот льет градом, сжимается горло. Я провел один из тех редких дней в моей жизни, когда с начала до конца живешь иллюзией»[1]. Ч. Диккенс, прежде чем решиться закончить роман «Лавка древностей» смертью главной героини, долго колебался. В одном из писем он писал: «Смерть Нелии была делом провидения, но пока

[1] Флобер Г. Письмо к Луизе Коле. Собр. соч. - М.: Правда, 1956. - Т. 5. - С. 134.

что я сам почти мертв от убийства моего ребенка»[1]. Разумеется, такая непосредственность переживания литературного процесса не является правилом, но в художественном творчестве фантазия и большие человеческие чувства неотделимы друг от друга.

История научных открытий располагает множеством примеров, когда воображение выступало одним из важнейших элементов научной деятельности. Такова, например, была роль теплорода, гипотетической особой тепловой жидкости, выступавшей в качестве фантастической модели явлений теплоты в воззрениях физиков конца XVIII столетия. Эта модель «субстанции тепла» оказалась неудачной, наивной, так как сущность тепловых явлений состоит вовсе не в переливании жидкости из одного места в другое. Однако с помощью этой модели удавалось описывать и истолковывать некоторые физические факты и получать новые результаты в области термодинамики. Использование модели «субстанции тепла» послужило предпосылкой открытия второго начала термодинамики, играющего чрезвычайно важную роль в современных физических представлениях. О том же свидетельствует история фантастического предположения о существовании мирового эфира - особой среды, будто бы заполняющей вселенную. Но эта модель, впоследствии отвергнутая теорией относительности, позволила создать волновую теорию света.

Таким образом, воображение играет важную роль *на ранних стадиях изучения научной проблемы* и нередко ведет к замечательным догадкам. Однако после того как некоторые закономерности были подмечены, угаданы и изучены в экспериментальных условиях, после того как закон установлен и проверен практикой, связан с ранее открытыми положениями, познание целиком переходит на уровень теории, строгого научного мышления. Попытка фантазировать на таком этапе исследования не может привести ни к чему, кроме ошибок.

В настоящее время одна из наиболее перспективных областей современной психологии - это *психология научного творчества*. Многие исследования, осуществленные специалистами в этой области, посвящены выяснению роли воображения в процессах научного и технического творчества. Одним из путей, которым идет эта отрасль знания, является история научных открытий. Если рассмотреть историю той или иной науки, достигшей высокого уровня развития, где достаточно разработаны теоретические концепции, широко применяется математика и т.п., то можно убедиться, что на ранних стадиях развития эта наука насквозь была пронизана фантастическими допущениями, так как слишком

[1] Ивашева В.В. Творчество Диккенса. - М.: Изд-во МГУ, 1954, - С. 122.

много тогда еще оставалось неизвестным и дополнялось догадками. По мере того как область знания развивается, в ней многое становится устоявшимся и в воображении уже нет необходимости. Однако такое положение вещей не остается долговечным. Благодаря накоплению научных знаний и совершенствованию методик исследования даже самая устоявшаяся область науки сталкивается с фактами, которые не укладываются в общепринятые схемы и не могут быть ими объяснены, и тогда вновь возникает потребность в фантазии, и притом в возможно более смелой. Она и обеспечивает возможность осуществления революции в науке. Таким образом, фантазия все время продолжает работать на переднем крае науки, там, где открывается новое.

Все это убедительно показывает, что роль фантазии в жизни людей исключительно велика.

Глава 9

ЧУВСТВА*

1. Определение чувств и их физиологические основы

Понятие о чувствах. Человек не только познает действительность в процессах восприятия, памяти, воображения и мышления, но вместе с тем и *относится так или иначе к тем или иным фактам жизни, испытывает те или иные чувства* по отношению к ним. Такое внутреннее личное отношение имеет своим источником деятельность и общение, в которых оно возникает, изменяется, укрепляется или угасает. Чувством называют и патриотизм, во многом определяющий позиции человека. Чувством называют и охватившее человека отвращение к лжецу, обманувшему кого-то из мелких побуждений. Тем же понятием обозначают и мимолетное удовольствие, возникшее из-за того, что после долгого дождя блеснуло солнце.

Чувства — это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает.

Переживание чувства выступает как особое испытываемое субъектом психическое состояние, где восприятие и понимание чего-либо, знание о чем-либо выступает в единстве с личным отношением к воспринимаемому, понимаемому, известному или неизвестному. Во всех этих случаях говорят о переживании чувства как *особом эмоциональном состоянии человека*. Вместе с тем переживание чувства является *психическим процессом,* имеющим свою динамику, текущим и изменчивым. В частности, например, переживать тяжесть утраты близкого человека означает осуществлять активное переосмысление своего места в жизни, которое изменилось после невосполнимой потери, переоценивать жизненные ценности, находить в себе силы для преодоления крити-

* Глава написана при участии И.Б. Котовой.

ческой ситуации и т.д. Бурно протекающий таким образом эмоциональный процесс своим итогом имеет некоторую сбалансированность положительных и негативных оценок самой ситуации потери и себя в этой ситуации. Итак, переживание связано с объективной необходимостью перенести ситуацию, ставшую критической, выдержать ее, вытерпеть, справиться с ней. Это и значит эмоционально пережить что-то. Переживание, таким образом, *выступает как особая эмоциональная деятельность большой напряженности и нередко большой продуктивности, способствующая перестройке внутреннего мира личности и обретению необходимого равновесия*.

Чувства и потребности человека. Чувства способствуют выделению предметов, отвечающих потребностям личности, и стимулируют деятельность, направленную на их удовлетворение. Переживание радости при научном открытии активизирует поисковую деятельность ученого, поддерживает интенсивность процесса удовлетворения познавательной потребности. Интерес как форма проявления потребности всегда имеет яркую эмоциональную окраску.

Чувства субъективно (для человека) выступают показателем того, как *происходит процесс удовлетворения его потребностей*. Возникшие в процессе общения и деятельности положительные эмоциональные состояния (восторга, удовольствия и т.п.) свидетельствуют о благоприятном протекании процесса удовлетворения потребностей. Неудовлетворенные потребности сопровождаются отрицательными эмоциями (стыда, раскаяния, тоски и т.п.).

В психологии сложилось представление, согласно которому эмоциональные состояния определяются качеством и интенсивностью актуальной потребности индивида и оценкой, которую он дает вероятности ее удовлетворения. Этот взгляд на природу и происхождение эмоций получил название *информационной концепции эмоций {П.В. Симонов)*. Сознавая или не осознавая, человек сопоставляет информацию о том, что требуется для удовлетворения потребности, с тем, чем он располагает в момент ее возникновения. Если субъективная вероятность удовлетворения потребности велика, появляются положительные чувства. Отрицательные эмоции порождаются более или менее осознаваемой субъектом реальной или воображаемой невозможностью удовлетворения потребности или же падением ее вероятности по сравнению с прогнозом, который субъект давал ранее. Информационная концепция эмоции обладает несомненной доказательностью, хотя, скорее всего, не объясняет всю многообразную и богатую эмоциональную сферу личности. Далеко не все эмоции по своему происхождению укладываются в эту схему. Так,

например, эмоция удивления явно не может быть отнесена ни к позитивным, ни к негативным эмоциональным состояниям.

Важнейшей характеристикой эмоциональных состояний является их *регулятивная функция*. Возникающие у человека переживания выступают в роли сигналов, информирующих человека о том, как идет у него процесс удовлетворения потребностей, с какого рода препятствиями он сталкивается, на что надо обратить внимание, над чем необходимо задуматься, что изменить. Учитель, непозволительно грубо накричавший на ученика, действительно провинившегося, но, вероятно, не вызвавшего бы этим такой бурной реакции педагога, если бы не усталость и раздражение последнего после неприятного разговора с директором школы, может, успокоившись, переживать эмоцию огорчения, досады на свою несдержанность, стыда. Все эти эмоциональные состояния побуждают учителя каким-то образом исправить ошибку, найти способ показать мальчику, что он сожалеет о своей резкости, вообще построить свое поведение и свои взаимоотношения с ним на основе объективной оценки ситуации, приведшей к конфликту.

Эмоция сигнализирует о благополучном или неблагополучном развитии событий, о большей или меньшей определенности положения субъекта в системе его предметных и межличностных отношений и обеспечивает тем самым регулирование, отладку его поведения в условиях общения и деятельности.

Чувства — одна из специфических форм отражения действительности. Если в познавательных процессах отражаются предметы и явления действительности, то *в чувствах отражается отношение субъекта с присущими ему потребностями к познаваемым и изменяемым им предметам и явлениям действительности.*

Приведем простой пример. Если учителю истории сообщить, что в одной из зарубежных стран на преподавание его предмета резко уменьшено учебное время, то это вызовет некоторую эмоциональную заинтересованность фактом и попытку его осмыслить, понять, но не больше. Вместе с тем, если тому же учителю сообщат, что на прохождение одной из конкретных тем по истории ему даже незначительно урезано учебное время, это вызовет у него сильную эмоциональную реакцию. Соотношение между его потребностями (желанием наиболее полно и доступно изложить исторические факты) и их предметом (программным материалом) изменилось и породило эмоциональную реакцию.

Физиологические и поведенческие компоненты эмоций. Как и все психические процессы, эмоциональные состояния, переживания чувств являются результатом деятельности мозга. Возникновение эмоций имеет своим началом изменения, которые совершаются во внешнем мире. Эти изменения ведут к повышению или понижению жизнедеятельности, пробуждению одних потребностей и угасанию других, к переменам в процессах, происходящих внутри человеческого организма. Физиологические

процессы, характерные для переживания чувств, связаны как со сложным безусловным, так и с условным рефлексами. Как известно, системы условных рефлексов замыкаются и закрепляются в коре больших полушарий, а сложные безусловные рефлексы осуществляются через подкорковые узлы полушарий, зрительные бугры, относящиеся к мозговому стволу, и другие центры, передающие нервное возбуждение из высших отделов мозга на вегетативную нервную систему. Переживания чувств являются результатом совместной деятельности коры и подкорковых центров.

Чем большее значение имеют для человека изменения, происходящие вокруг него и с ним, тем более глубокими являются переживания чувств. Возникающие вследствие этого процессы возбуждения, распространяясь по коре больших полушарий, захватывают подкорковые центры. В отделах мозга, лежащих ниже коры больших полушарий, находятся различные центры физиологической деятельности организма: дыхательной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, секреторной и др. Поэтому возбуждение подкорковых центров вызывает усиленную деятельность ряда внутренних • органов. В связи с этим переживание чувств сопровождается изменением ритма дыхания (человек задыхается от волнения, тяжело и прерывисто дышит) и сердечной деятельности (сердце замирает или усиленно бьется), изменяется кровоснабжение отдельных частей организма (от стыда краснеют, от ужаса бледнеют), нарушается функционирование секреторных желез (слезы от горя, пересыхание во рту при волнении, «холодный» пот от страха) и т.д. Эти процессы, протекающие во внутренних органах тела, сравнительно легко поддаются регистрации и самонаблюдению и в силу этого с давних времен зачастую принимались за причину чувств. В нашем словоупотреблении и до сих пор сохранились выражения: «сердце не прощает», «тоска в сердце», «покорить сердце» и др. В свете современной физиологии и психологии очевидна наивность этих воззрений. То, что принималось за причину, является лишь следствием других процессов, происходящих в мозгу человека.

Кора больших полушарий в нормальных условиях оказывает тормозящее влияние на подкорковые центры, и таким образом сдерживаются внешние выражения чувств. Если кора мозга приходит в состояние чрезмерного возбуждения при воздействии раздражителей большой силы, при переутомлении, при опьянении, то в результате иррадиации перевозбуждаются и центры, лежащие ниже коры, вследствие чего исчезает обычная сдержанность. А если в подкорковых узлах полушарий и промежуточном мозге в случае отрицательной индукции распространяется процесс широкого торможения, наблюдается угнетение, ослабление или

скованность мускульных движений, упадок сердечно-сосудистой деятельности и дыхания и т.д. Таким образом, при переживании чувств, при эмоциональных состояниях наблюдается и повышение, и понижение интенсивности разных сторон жизнедеятельности человека.

В последнее время физиологические исследования выявили значение некоторых узкоспециализированных мозговых структур для возникновения эмоциональных состояний. Опыты проводились на животных, которым вживляли электроды в определенные участки гипоталамуса (эксперименты Д. Олдса).

При раздражении одних участков у подопытных возникали явно приятные, эмоционально положительные ощущения, к возобновлению которых они активно стремились. Эти участки получили название *«центров удовольствия»*. Когда же электротоком раздражались другие мозговые структуры, было замечено, что животное испытывало орицательные эмоции и всячески стремилось избежать ситуации воздействия на эти участки, которые были названы поэтому *щентрами с тр а да ния»*. *Устанотъно,* что существует связь между разными участками, отвечающими за возникновение отрицательных эмоций, — «центры страдания», расположенные в разных отделах мозга, образуют е д и н у ю систему. В связи с этим отрицательные эмоции переживаются довольно единообразно, сигнализируя об общем неблагополучии организма. В то же время центры, специализировавшиеся на продуцировании положительных эмоций, м е н е е связаны друг с другом, в результате чего положительные эмоции более разнообразны в своем выражении.

Разумеется, в особенностях функционирования мозга человека не следует усматривать прямую аналогию с физиологией эмоциональных состояний у животных, однако существует, очевидно, возможность выдвинуть базирующиеся на приведенных фактах обоснованные гипотезы о физиологических предпосылках возникновения человеческих эмоций.

Существенно важные данные для понимания природы эмоций были также получены при изучении *функциональной асимметрии мозга*. В частности, выяснилось, что л е в о е полушарие в большей степени связано с возникновением и поддержанием положительных эмоций, а п р а в о е -с отрицательными эмоциями.

Все исследования физиологических основ эмоций отчетливо показывают их полярный характер: удовольствие - неудовольствие, наслаждение - страдание, приятное - неприятное и т.д. Эта полярность эмоциональных состояний находит основание в специализации мозговых структур и закономерностях протекания физиологических процессов.

2. Формы переживания чувств

Чувство переживается иногда лишь как приятный, неприятный или смешанный оттенок любого психического процесса. Оно при этом осознается не само по себе, а как свойство предметов или действий, и мы говорим: приятный человек, неприятный привкус,

страшный бык, смешное выражение, нежная листва, веселая прогулка и т.д. Нередко этот чувственный тон оказывается следствием прежних сильных переживаний, отголосков прошлого опыта. Иногда он служит показателем того, удовлетворяет или не удовлетворяет предмет человека, успешно или неуспешно протекает деятельность. Например, одна и та же геометрическая задача может сопровождаться разными чувствами в зависимости от успешности ее решения.

Удовлетворение или неудовлетворение потребностей порождает у человека специфические переживания, приобретающие различные формы: *эмоций, аффектов, настроений, стрессовых состояний и собственно чувств* (в узком значении слова).

Эмоции. Нередко слова «эмоция» и «чувство» употребляются как синонимы. В более узком значении эмоция - это непосредственное, временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства. В точном переводе на русский язык «эмоция» - это душевное волнение, душевное движение. Эмоцией называется, например, не само чувство любви к музыке как укоренившаяся особенность человека, а состояние наслаждения, восхищения, которое он переживает, испытывает, слушая на концерте хорошую музыку в хорошем исполнении. То же чувство переживается в форме отрицательной эмоции возмущения при слушании музыкального произведения в плохом исполнении. Боязнь или страх как чувство, т.е. сложившееся своеобразное отношение к определенным объектам, их сочетаниям или жизненным положениям, может переживаться в отличающихся друг от друга эмоциональных процессах: иногда человек бежит от страшного, а иногда цепенеет и замирает от страха, наконец, может от страха и отчаяния броситься навстречу опасности.

В одних случаях эмоции отличаются действенностью. Они становятся побуждениями к поступкам, к высказываниям, увеличивают напряжение сил и называются *стеническими.* От радости человек готов «горы перевернуть». Переживая сочувствие к товарищу, он ищет способа помочь ему. При действенной эмоции человеку трудно молчать, трудно не действовать активно. В других случаях эмоции (называемые *астеническими)* характеризуются пассивностью или созерцательностью, переживание чувств расслабляет человека. От страха у него могут «ноги подкоситься». Иногда, переживая сильное чувство, человек уходит в себя, замыкается. Сочувствие тогда остается хорошим, но бесплодным эмоциональным переживанием, стыд превращается в тайные мучительные угрызения совести.

Аффекты. Аффектами называются эмоциональные процессы, быстро овладевающие человеком и бурно протекающие. Они ха-

рактеризуются значительными *изменениями сознания, нарушением контроля за действиями, утратой самообладания, а также изменением всей жизнедеятельности организма*. Аффекты кражовремеыны, так как сразу вызывают громадную затрату сил: они похожи на вспышку чувства, взрыв, налетевший шквал. Если обычная эмоция — это душевное волнение, то аффект — буря.

Развитие аффекта характеризуется различными стадиями, сменяющими друг друга. Охваченный аффективной вспышкой ярости, ужаса, растерянности, дикого восторга, отчаяния, человек в разные моменты неодинаково отражает мир, различным образом выражает свои переживания, в разной мере владеет собой и регулирует свои движения.

В начале аффективного состояния человек не может не думать о предмете своего чувства и о том, что связано с ним, невольно отвлекаясь от всего постороннего, даже практически важного. Выразительные движения становятся все более и более безотчетными. Слезы и рыдания, хохот и выкрики, характерные жесты и мимика лица, учащенное или затрудненное дыхание создают обычную картину нарастающего аффекта. От сильного напряжения расстраиваются мелкие движения. Индуктивное торможение все более охватывает кору полушарий, что ведет к дезорганизации мышления; возбуждение нарастает в подкорковых узлах.' Человек испытывает упорное побуждение поддаться переживаемому чувству: страху, гневу, отчаянию и т.д. Сдержаться, не потерять власти над собой на этой стадии может каждый нормальный человек. Здесь важно отсрочить наступление аффекта, затормозить его развитие. Общеизвестно народное средство: если хочешь сдержаться, попробуй посчитать про себя хотя бы до десяти.

На дальнейших стадиях аффекта, если они наступают, человек утрачивает контроль над собой, совершая уже безотчетные и. безрассудные действия, которые позднее будет стыдно вспоминать и которые иногда припоминаются как сквозь сон. Торможение охватывает кору и гасит сложившиеся системы временных связей, в которых закреплен опыт человека, его культурные и моральные устои. После аффективной вспышки наступает разбитость, упадок сил, безразличное отношение ко всему, неподвижность, порой сонливость.

Следует отметить, что любое чувство может в некоторых случаях переживаться в аффективной форме. Например, наблюдаются случаи аффективного восторга на стадионах или в зрительном зале при выступлении какого-нибудь вокально-инструментального ансамбля. Нередки случаи эксцессов в таких ситуациях, имеющих драматические последствия (истерические припадки, драки и т.д.). Хорошо изучены в психологии и еще лучше описаны в художест-

венной литературе аффективные переживания «безумной» любви Даже научные открытия после многолетних упорных исканий иногда сопровождаются бурной вспышкой торжества и радости. Можно сказать, что аффект плох или хорош в зависимости от того, какое чувство переживается человеком и насколько человек владеет собой при аффективном состоянии.

Настроения. Настроение представляет собой *общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительного времени все поведение человека.* Настроение бывает радостное или печальное, бодрое или вялое, возбужденное или подавленное, серьезное или легкомысленное, раздражительное или добродушное и т.д. Находясь в плохом настроении, человек реагирует на шутку или замечание товарища совсем не гак, как при веселом настроении.

Обычно настроения характеризуются безотчетностью и слабой выраженностью. Человек даже не замечает их. Но иногда настроение, например веселое и бодрое или, наоборот, тоскливое, приобретает значительную интенсивность. Тогда оно накладывает свой отпечаток и на умственную деятельность (на ход мыслей, легкость соображения), и на особенности движений и действий человека, влияя даже на продуктивность выполняемой работы.

На настроение влияют весьма различные причины, например, удовлетворенность или неудовлетворенность всем ходом жизни, в частности, тем, как складываются отношения на работе, в семье, в школе, как разрешаются всяческие противоречия, возникающие на жизненном пути человека.

Настроение человека в большой степени зависит от общего состояния здоровья, в особенности от состояния нервной системы и желез внутренней секреции, регулирующих обмен веществ. Занятия физкультурой и спортом очень полезны для улучшения настроения, но особенно важны содержательность деятельности, удовлетворенность ею и моральная поддержка близких людей.

Причины того или иного настроения не всегда ясны переживающему его человеку. Так, дурное настроение может быть связано с невыполненным обещанием, не написанным, хотя и обещанным письмом, не законченным делом. Хотя человек может не осознавать этого и говорить, что у него «просто», «неизвестно почему» плохое настроение. Все это исподволь гнетет человека, поэтому важно уметь разбираться в своих настроениях, чтобы по возможности устранять объективные причины подобных состояний.

Стресс. Особую форму переживания чувств, близкую по своим психологическим характеристикам к аффекту, но по длительности протекания приближающуюся к настроениям, представляют стрессовые состояния (от англ. слова stress - давление, напряжение), или *эмоциональный стресс.*

Эмоциональный стресс является комплексным процессом, включающим физиологические и психологические компоненты. Стрессорами могут быть как неожиданные, неблагоприятные воздействия: опасность, боль, страх, угроза, холод, унижение, перегрузки, так и сложные ситуации: необходимость быстро принять ответственное решение, резко изменить стратегию поведения, сделать неожиданный выбор, ответить обидчикам.

При физиологическом стрессе организм человека не только отвечает защитной реакцией (изменением адаптивной активности), но и дает комплексную обобщенную реакцию, часто мало зависящую от специфики воздействующего раздражителя. При этом значимой оказывается не столько интенсивность стрессора, сколько его личностная значимость для человека.

Действие стресса может быть усиливающимся или ослабляющимся, положительным или отрицательным, последний встречается чаще. Стресс может дать улучшение ряда психологических и физиологических показателей: интенсифицировать соматические возможности человека, улучшить его познавательные процессы (внимание, память, мышление), повысить мотивацию, резко изменить психологические установки. Он может сопровождать восторгом и эйфорией процесс выполнения необходимого задания, способствовать концентрации сил на решении поставленных задач и т.д.

Создатель теории стресса *Ганс Селъе* определяет его как совокупность стереотипных, филогенетических запрограммированных неспецифических реакций организма, которые подготавливают его к физической активности, т.е. к сопротивлению, борьбе, бегству. Стресс обеспечивает человеку условия «наибольшего благоприятствования» в борьбе с опасностью.

Стрессорами могут быть не только сильные реально действующие психические и физические раздражители, но и представляемые, воображаемые, напоминающие о горе, угрозе, страхе, страсти, а также другие эмоциональные состояния. Стресс как бы перераспределяет и усиливает физические и психические резервы человека. Однако различные перенапряжения не проходят для человека бесследно: снижаются адаптационные резервы, возникает опасность появления ряда заболеваний. Вслед за стрессом возникает общее чувство усталости, безразличия, а иногда и депрессии.

Перед выходом корабля на лунную орбиту сердце у американского астронавта Бормана било с частотой 130 ударов в минуту, а в момент посадки на Луну астронавта Армстронга пульс был 156 ударов вместо 77 обычных. Даже когда никакой опасности для жизни не было, частота пульса у членов экипажа лунохода колебалась в пределах 130-135 ударов в минуту. Измеряли пульс тренеров футбольных команд. Оказалось, что за пять минут до соревнования частота сердце-

биения у тренеров повышалась в среднем на 42 удара в минуту, а во время игры — на 63 удара. Частота пульса тренера всегда превышала частоту пульса любого игрока на футбольном поле.

Обычно в стрессе выделяют три фазы: *реакция тревоги, фаза стабилизации и фаза истощения.* На первой фазе организм функционирует с большим напряжением. К концу этой фазы повышается работоспособность и устойчивость по отношению к конкретному травмирующему стрессору. На второй фазе все параметры, выведенные из равновесия в первой фазе, стабилизируются и закрепляются на новом уровне. Организм начинает работать в относительно нормальном режиме. Но если стресс долго продолжается, то в связи с ограниченностью резервов организма, третья фаза - истощение - становится неизбежной. Последняя фаза может и не наступить, если адаптационных резервов оказывается достаточно.

У одних людей при стрессе активность деятельности продолжает расти, наблюдается *повышение общего тонуса* и жизнедеятельности, уверенности в себе, собранности и целеустремленности.

У других стресс сопровождается *падением эффективности деятельности, растерянностью,* неумением сосредоточить внимание и удержать его на нужном уровне концентрации, появляются суетливость, речевая несдержанность, агрессия, признаки «психологической глухоты» по отношению к другим.

Ситуация экзамена обычно хорошо выявляет устойчивость человека к порождающим эмоциональный стресс воздействиям. Одни из экзаменующихся теряются, обнаруживают «провалы памяти», не могут сосредоточиться на содержании вопроса, другие оказываются более собранными и активными, чем в повседневных обстоятельствах.

Наиболее *разрушительным стрессором* признано *психическое напряжение, результатом которого являются невротические состояния.* Их основной источник - информационный дефицит, ситуация неопределенности, неумение найти выход из критической ситуации, внутренний конфликт, ощущение своей вины, приписывание себе ответственности даже за те действия, которые от человека не зависели и которые он не совершал.

Для снятия состояния напряженности необходим тщательный анализ всех компонентов стрессовой ситуации, перемещение внимания на внешние обстоятельства, принятие ситуации как уже свершившегося факта.

Основные эмоциональные состояния и их внешнее выражение. Переживание чувств в форме эмоций, аффектов, настроений, стрессовых состояний, как правило, сопровождается более или менее заметными внешними проявлениями. К ним относятся

выразительные движения лица (мимика), жестикуляция, позы, интонации, расширение или сужение зрачков. Эти выразительные движения в одних случаях происходят безотчетно, а в других - под контролем сознания. В последнем случае они могут намеренно использоваться в процессе общения, выступая в качестве невербальных коммуникативных средств. Стиснутыми кулаками, взглядом сузившихся глаз, угрожающими интонациями человек демонстрирует окружающим свое негодование.

При положительных эмоциях усиливается инервация мышц, расширяются мелкие артерии, увеличивается приток крови к коже. Она краснеет, теплеет. Начинается ускоренное кровообращение, что улучшает питание тканей. Все физиологические отправления совершаются лучше. Человек довольный, в хорошем настроении имеет оптимальные условия для жизнедеятельности всего организма. Радость «раскрашивает человека», делает его красивее, увереннее, жизнерадостнее[1].

В горести и печали парализуется действие мышц. Они становятся более слабыми. Появляется чувство усталости, перенапряжения. Человек становится чувствительнее к холоду, ощущает недостаток воздуха, вздыхает, «уходит в себя», охотно остается в одной и то же позе. Человек кажется более старым и подавленным, вызывает к себе не только жалость, но и некоторое раздражение. Возникает желание быстрее уйти из ситуации общения и взаимодействия с ним.

На протяжении жизни человек учится по различным внешним признакам судить об эмоциональном состоянии других людей и нормативно выражать собственные переживания. Без такой «школы чувств» нельзя стать эмоционально созвучным, т.е, синтонным к окружающим тебя людям. Принятые нормы выражения эмоциональных состояний имеются в традициях разных народов и разных культурах. Именно исходя из общепринятых в данном обществе правил и представлений о приличии, культуре поведения, мы вырабатываем адекватные (соответственные) средства речевой, мимической и жестикулятивной выразительности, способы самопрезентации и транслирования своих эмоциональных состояний, рассчитывая при этом, что нас поймут и ответят взаимностью, оценят и «наградят» ответной волной чувств.

Существуют экспериментальные данные, обосновывающие врожденность некоторых внешних проявлений эмоциональных состояний. Например, поднятие бровей при удивлении встречается и у слепорожденных детей. С возрастом мимика зрячих

[1] См.: Ланге Т.Н. Душевные движения. Психофизиологический этюд. - СПб, 1896.

становится более выразительной, в то время как у слепорожденных она не только не совершенствуется, но сглаживается, что свидетельствует о социальной регуляции проявлений эмоций.

Если человек не научается правильно проявлять и в нужный момент подавлять захлестнувшие его эмоции, тогда говорят о его невоспитанности, эмоциональной ограниченности или эмоциональной распущенности. Следовательно, не только сами эмоции, но даже их внешнее выражение есть результат целенаправленной работы тех социальных институтов, в которых протекает развитие растущего человека.

Могут быть выделены следующие основные эмоциональные состояния (по К. Изарду[1] - «фундаментальные эмоции»), каждое из которых имеет свой спектр психологических характеристик и внешних проявлений.

Интерес (как эмоция) - положительное эмоциональное состояние, способствующее развитию навыков и умений, приобретению знаний и мотивирующее обучение.

Радость - положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого момента была невелика или во всяком случае неопределенна.

Удивление — не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства. Удивление тормозит все предыдущие эмоции, направляя внимание на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес.

Страдание - отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной или кажущейся таковой информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей, которое до этого момента представлялось более или менее вероятным, чаще всего протекает в форме эмоционального стресса. Страдание имеет характер астенической (ослабляющей человека) эмоции.

Гнев - эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта и вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности. В отличие от страдания, гнев имеет стенический характер (т.е. вызывает подъем, хотя и кратковременный, жизненных сил).

Отвращение - отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами (предметами, людьми, обстоятельствами и др.), соприкосновение с которыми (физическое взаимодействие, коммуникация в общении и пр.) вступает в резкое противоречие с идеологическими, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта. Отвращение, если оно сочетается с гневом, может в межличностных отношениях мотивировать агрессивное поведение, где нападение мотивируется гневом, а отвращение - желанием «избавиться от кого-либо или чего-либо».

Презрение - отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порождаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением объекта чувства. Последние представляются субъекту как низменные, не соответствующие принятым нравственным нормам и эстетическим критериям.

[1] См.: Изард К. Эмоции человека. - М.: Изд-во МГУ, 1980.

Одно из следствий презрения - деперсонализация индивида или группы, к которым оно относится.

Страх - отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о возможном ущербе для его жизненного благополучия, о реальной или воображаемой опасности, ему грозящей. В отличие от эмоции страдания, вызываемой прямым блокированием важнейших потребностей, человек, переживая эмоцию страха, располагает лишь вероятностным прогнозом возможного неблагополучия и действует на основе этого (часто недостаточно достоверного или преувеличенного) прогноза. Можно напомнить народную поговорку: «У страха глаза велики». Эмоция страха может иметь как стенический (у М.Ю. Лермонтова:

Гарун бежал быстрее лани,
Быстрей, чем заяц от орла,
Бежал он в страхе с поля брани,
Где кровь черкесская текла[1]),

так и астенический характер («От страха ноги подкосились»), и протекать либо в виде стрессовых состояний, либо в виде аффекта (ужас как крайний вариант страха).

Стыд — отрицательное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике.

Приведенный перечень основных эмоциональных состояний (общее число эмоций, название которых фиксируют словари, огромно) не подчинен какой-либо классификационной схеме. Каждая из перечисленных эмоций может быть представлена как градация состояний, возрастающих по степени выраженности: спокойное удовлетворение, радость, восторг, ликование, экстаз и т.д., или застенчивость, смущение, стыд, вина и т.д., или неудовольствие, огорчение, страдание, горе. Не следует считать, что если из девяти основных эмоциональных состояний шесть имеют отрицательный характер, то это значит, что в общем реестре человеческих эмоций положительные эмоциональные состояния имеют меньший удельный вес. Видимо, большее разнообразие отрицательных эмоций дает возможность более успешно осуществлять адаптацию к неблагоприятным обстоятельствам, о характере которых успешно и тонко сигнализируют отрицательные эмоциональные состояния.

Переживание чувств не всегда имеют однозначный характер. Эмоциональное состояние может вмещать в себя в своеобразном сочетании два противоположных чувства: например, любовь и ненависть совмещаются при переживании ревности (явление *амбивалентности чувств)*.

Великий английский естествоиспытатель *Чарльз Дарвин* выдвинул предположение, что выразительные движения, сопровождающие чувства человека, произошли из инстинктивных движений его животных предков. Сжатые в гневе кулаки и оскаленные зубы у древних человекообразных обезьян были безусловно-рефлек-

торными оборонительными реакциями, заставлявшими врага держаться на почтительном расстоянии.

Чувства человека, будучи по происхождению связаны со сложными безусловными рефлексами, тем не менее носят общественный характер. Коренное различие чувств человека и животных обнаруживается, *во-тервых,* в том, что они у людей неизмеримо сложнее, чем у животных, даже в тех случаях, когда дело идет об аналогичных чувствах; это становится очевидным при сравнении гнева, страха, любопытства, веселого и подавленного состояния у тех и других как со стороны причин их возникновения, так и со стороны особенностей их проявления.

Во-вторых, у человека много таких чувств, которых у животных нет. Богатство взаимоотношений, возникающих между людьми в трудовой, политической, культурной, семейной жизни, привело к возникновению множества чисто человеческих чувств. Так, возникают презрение, гордость, зависть, торжество, скука, уважение, чувство долга и т.д. Каждое из этих чувств имеет свои специфические пути выражения (в интонациях речи, в мимике, жестах, смехе, слезах и т.п.).

В-третьих, человек овладевает своими чувствами, сдерживая их неуместные проявления. Нередко люди, переживая сильные и яркие чувства, с внешней стороны сохраняют спокойствие, иногда считают нужным сделать безразличный вид, чтобы не обнаружить свои чувства. Человек иногда даже старается выразить иные, противоположные чувства, чтобы сдержать или скрыть действительные: улыбается в момент огорчения или сильной боли, делает серьезное лицо, когда хочется смеяться.

3. Чувства и личность

Чувства - одно из наиболее ярких проявлений личности человека, выступающих в единстве с познавательными процессами и волевой регуляцией поведения и деятельности. *Содержание чувств определяет устойчивые отношения личности к тому, что она познает и делает.* Охарактеризовать личность во многом означает сказать, что вообще данный конкретный человек любит, что он ненавидит, презирает, чем он гордится, чему радуется, чего он стыдится, чему завидует и т.д. Предмет устойчивых чувств индивида, интенсивность, характер и частота переживаний в форме эмоций, аффектов, стрессовых состояний и настроений раскрывают перед наблюдателем эмоциональный мир человека, его чувства и тем самым его индивидуальность. Именно поэтому при анализе эмоциональных процессов необходимо перейти от рассмотрения преходящих состояний к устойчивым чувствам, характеризующим личность человека.

Чувства (в узком значении слова). В отличие от эмоций, аффектов, настроений и стрессовых состояний, имеющих ситуативный характер и отражающих отношение индивида к объекту в данный момент, в конкретных обстоятельствах, сложившихся к моменту их возникновения, *чувства (в узком значении этого слова) отражают отношение человека к объекту его устойчивых потребностей, которое закреплено в направленности его личности*. Поэтому чувства характеризуются устойчивостью, длительностью, измеряемой не часами и днями, а месяцами и годами жизни их субъекта. Чувства имеют предметный характер, их вызывают факты, события, люди и обстоятельства, по отношению к которым субъект стабильно положительно или отрицательно мотивирован. Устойчивые мотивы только в том случае порождают систематическую активность человека, становятся постоянно действующими побуждениями к деятельности, если они становятся предметом устойчивых чувств.

За действиями человека внешний наблюдатель (например, исследователь-психолог) может обнаружить его мотивы, дать им причинное объяснение *{каузальная атрибуция),* но сам человек переживает мотивы своего поведения и деятельности как чувства. Как подчеркивал психолог *С.Л. Рубинштейн,* чувства выступают в качестве субъективной - для самого человека - *формы существования потребностей.* Это означает, что мотивация открывается субъекту в виде чувств, которые сигнализируют ему о том, как и насколько значимы объекты для удовлетворения его потребностей. Чем более стабильны мотивы, образующие в совокупности направленность личности человека, тем в большей степени он переживает все, что способствует или препятствует его высокомотивированной деятельности, его поведению, в форме чувств, оценивающих, как идет (успешно или неуспешно) процесс удовлетворения потребностей.

Сложившиеся как результат обобщения эмоционального опыта чувства становятся ведущими образованиями эмоциональной сферы личности человека, определяя динамику и содержание ситуативных эмоций, настроений и аффектов.

Так, например, чувство любви к близкому человеку может по-разному проявляться в зависимости от обстоятельств: в радости при его успехе, огорчении при неудаче, в гордости за него или же в возмущении им в случае, если его поведение не соответствует ожиданиям субъекта чувства. Чем сильнее чувство, тем в меньшей мере его могут заслонить или исчерпать сиюминутные эмоции.

Мать может испытывать эмоцию гнева, столкнувшись с возмутившим ее проступком дочери, однако по истечении некоторого времени любовь к дочери возьмет свое, проступок будет

забыт, а дочь прощена. В этом - проявление и силы, и слабости чувства. Потребовалось бы множество проступков, чтобы отрицательные эмоции накопились и наступило бы более или менее заметное перерождение чувства, а тем более произошел бы его переход в противоположное. В то же время при относительно невыраженном общем эмоциональном отношении к другому человеку иногда достаточно субъекту пережить одну интенсивную положительную или отрицательную эмоцию, вызванную этим человеком, чтобы положительное или отрицательное чувство к нему окончательно сформировалось. В педагогической практике это один из опасных путей, на котором может складываться предубежденность учителя к тому или другому учащемуся.

Страсти. Особый вид устойчивых чувств человека образуют страсти. Внутреннее отношение людей к тому, с чем они имеют дело и что происходит в их жизни, приобретает сплошь и рядом стабильный характер, становится постоянно действующей силой. Эта сила определяет особенности того, как воспринимается, представляется и мыслится человеком волнующий его предмет, как переживает он сменяющие друг друга эмоции, аффекты, настроения. Она становится побуждением к определенным действиям и мощным тормозом для поступков, не соответствующих укоренившемуся чувству. Таким образом, чувство оказывается включенным в ход мышления и активной деятельности человека. *Устойчивое, глубокое и сильное чувство, определяющее направление мыслей и поступков человека, называется страстью.*

Страсть заставляет человека упорно размышлять о предмете чувств, живо и ярко представлять себе удовлетворение потребностей, лежащих в их основе, воображать и всесторонне обдумывать действительные или только возможные препятствия и трудности на пути к этому ^удовлетворению. Так, у борца за национальное освобождение чувство любви к родине, связанное с рядом самых заветных нужд и потребностей, превращается в непреодолимую силу, заставляющую его рисковать жизнью, упорно отыскивать пути, которые могли бы привести к конечной победе.

То, что не связано с господствующей страстью, кажется незначимым, отодвигается на задний план, перестает волновать и интересовать человека, порой попросту забывается. То, что связано - захватывает, волнует, привлекает внимание, запоминается (иной раз с мельчайшими деталями). Неудовлетворенная страсть обычно порождает сильные эмоции и даже аффективные вспышки (гнева, возмущения, отчаяния, обиды и т.д.).

Страстью может стать иногда самое благородное, высокое чувство, например любовь к Родине, к техническому изобрета-

тельству или к науке как исканию истины и служению народу. Тогда страсть оказывается источником подвигов, многолетних упорных трудов, открытий, творческих достижений. Но в страсть может превратиться и любое другое чувство, если оно находит для себя почву в условиях развития и индивидуальных особенностях. Если страсть заслуживает морального осуждения, мы говорим о низких страстях, о том, что человек под влиянием страсти опустился, нравственно переродился.

Любовь. Существует множество устойчивых чувств (принимающих или не принимающих характер страсти), захватывающих все помыслы и стремления личности и ярко характеризующих ее эмоциональную сферу. Заметное место среди них - особенно в юношеском возрасте - принадлежит чувству любви, которое может рассматриваться как пример устойчивого чувства. Любовь - одно из важнейших собственно человеческих устойчивых чувств. Понятие «любовь» в психологии употребляется в двух значениях. *В широком значении (родовое понятие) любовь — высокая степень эмоционально-положительно го отношения, выделяющего его объект среди других и помещающего его в центр устойчивых жизненных потребностей и интересов субъекта.* Такова любовь к Родине, любовь к матери, к детям, к музыке и т.д.

В более узком смысле (видовое понятие) любовь — это интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство субъекта, физиологически обусловленное сексуальными потребностями и выражающееся в стремлении быть с максимальной полнотой представленным своими личностно-значимыми чертами в жизнедеятельности другого таким образом, чтобы пробуждать у него потребность в ответном чувстве той же интенсивности, напряженности и устойчивости. Имеющее глубоко интимный характер, чувство любви сопровождается ситуативно возникающими и изменчивыми эмоциями нежности, восторга, уныния и др., приподнятым или подавленным настроением, иногда аффектами ликования или же горя. Слитность сексуальной потребности индивида, обеспечивающей в конечном счете продолжение рода, и любви как высшего чувства, т.е. дающей личности оптимальные возможности быть *продолженной, идеально представленной в значимом другом* (в любимом или в любимой), практически не позволяет в рефлексии отделить одно от другого.

Это обстоятельство послужило одной из причин того, что разные философские и психологические направления допускали абсолютизацию одного из двух этих начал. Любовь сводилась либо к биологическому началу, к половому инстинкту (трактовка любви как «секса»), либо отрицалась и принижалась физиологи-

ческая сторона любви, и она трактовалась как чисто «духовное» чувство (апология «платонической» любви, представление о физиологических проявления этого чувства как о чем-то низменном, грязном, греховном). Между тем, хотя физиологические потребности и являются предпосылкой возникновения и поддержания чувства любви между мужчиной и женщиной, *однако в связи* с тем, что в личности человека биологическое снимается и выступает в превращенном виде, как социальное, любовь в своих интимных психологических характеристиках является общественно обусловленным чувством.

В нем своеобразно отражаются особенности культуры.

Виды чувств и их формирование. Общепринятой классификацией видов чувств психология не располагает. Принято выделять следующие виды: *нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства*.

Нравственные (моральные) чувства выражают отношение человека к человеку и - шире - к обществу. Основанием оценки, которую объективно получают эти чувства со стороны окружающих, являются моральные нормы, регулирующие поведение личности во всех сферах ее общественной жизни. К нравственным чувствам относятся: любовь (в широком и узком значении этого слова), сострадание, доброжелательность, гуманность, преданность и др.

Вопрос о воспитании чувств, и особенно нравственных, остается одним из наиболее важных в работе педагога. Формирование нравственных чувств подрастающего поколения обеспечивает фундаментальную основу высокой гражданственности человека.

Интеллектуальные чувства выражают и отражают отношение к процессу познания, его успешности и неуспешности. В психологии выявлены глубокие связи между мыслительными и эмоциональными процессами, развивающимися в единстве. Во взаимодействии этих процессов роль чувств состоит в том, что они выступают как своеобразный регулятор интеллектуальной деятельности. Как в филогенезе, так и в онтогенезе развитие чувств происходит в единстве с познавательной деятельностью человека, которая порождает у него эмоциональный отклик, переживания, связана с оценкой процесса познания и его результатов.

К интеллектуальным чувствам относят удивление, любознательность, сомнение, радость открытия, любовь к истине и др. Так, благодаря чувству удивления человек начинает внимательно анализировать, оценивать новую ситуацию, ориентироваться в ней, стремиться к разрешению возникшего противоречия.

В.А. Сухомлинский, реализуя метод эмоционального «пробуждения разума», воспитывал у детей удивление перед'явлениями природы, перед предметами, казалось бы, известными, но полными нового, таинственного, — древними курганами, кликом журавлей, ночным небом и т.д., подчеркивая, что отсутствие или утрата чувства удивления у ребенка не стимулирует познания тайн бытия, обедняет его внутренний мир. «Самая прекрасная и глубокая эмоция, какую мы можем испытать, это ощущение тайны. В ней — источник всякого подлинного знания», — писал *А. Эйнштейн.*

В процессе познания человек постоянно выдвигает гипотезы, опровергая или подтверждая их, ищет наиболее правильные пути решения проблемы, иногда заблуждается и вновь выходит на верную дорогу. Поиски истины могут сопровождаться чувством сомнения - эмоциональным переживанием сосуществования двух или нескольких конкурирующих в сознании субъекта мнений о возможных способах решения проблемы («с о-мнения»). Наконец, само решение вопроса, нахождение истины (или ее усвоение) может сопровождаться чувством уверенности. Чувство уверенности в справедливости идеи, в истинности того, что познал человек, является поддержкой для него в трудные минуты борьбы за претворение в жизнь убеждений, к которым он пришел путем активной познавательной деятельности.

Эстетические чувства отражают и выражают отношение субъекта к различным фактам жизни и их отображению в искусстве как к чему-то прекрасному или безобразному, трагическому или комическому, возвышенному или пошлому, изящному или грубому. Эти чувства проявляются в соответствующих оценках, в художественных вкусах и переживаются как эмоции эстетического наслаждения и восторга или же - в случае рассогласования их объекта с эстетическими критериями личности - как эмоции презрения, отвращения и т.п. Эстетические чувства являются продуктом культурного развития человека, процесса формирования его сознания. Уровень развитбсти и содержательности эстетических чувств (как, впрочем, нравственных и интеллектуальных чувств) выступает как существенно важный показатель ее социальной зрелости.

В качестве примера специфического эстетического чувства может быть рассмотрено чувство юмора, в основе которого лежит способность человека подмечать в явлениях их комические стороны, эмоционально на них откликаясь. Чувство юмора связано с умением субъекта замечать, а иногда и утрировать противоположность положительных и отрицательных черт в каком-либо человеке, парадоксальность их сочетания, кажущуюся

значительность кого-либо и не соответствующее ей поведение и т.д. Чувство юмора предполагает наличие у его субъекта положительного идеала, без которого оно вырождается в негативные явления: пошлость, цинизм, злость и т.д. Судить о наличии или отсутствии чувства юмора можно по тому, как человек понимает шутки, остроты, шаржи, карикатуры, улавливает комизм ситуации, способен ли он смеяться не только над другими, но и над собой. Отсутствие или недостаточная выраженность чувства юмора свидетельствует о сниженном эмоциональном уровне и недоразвитости личности человека. Встречающееся иногда слабое развитие чувства юмора у подростков и юношей, а также перерождение его в цинизм и пошлость является тревожным сигналом для педагогов и родителей.

Нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства переживаются человеком в деятельности и общении и иногда именуются *высшими чувствами,* ввиду того, что в них заключено все богатство эмоциональных отношений человека к действительности. В назывании чувств «высшими» подчеркивается их обобщенность, стабильность и несводимость к сиюминутным эмоциональным переживаниям, их специфически человеческий характер, поскольку у животных нет даже отдаленных аналогов высших чувств.

В то же время следует подчеркнуть условность понятия «высшие чувства», так как к ним приходится относить не только, к примеру, нравственные, но и безнравственные чувства (себялюбие, жадность, зависть и др.), т.е., по существу, низменные эмоциональные проявления личности. Наконец, ввиду отсутствия точного классификационного критерия, нравственные, интеллектуальные и эстетические чувства с трудом могут быть отдифференцированы в психологическом анализе. Чувство юмора, являясь эстетическим, вместе с тем может рассматриваться как интеллектуальное (если оно связано с умением подмечать противоречия в окружающей действительности) и вместе с тем как нравственное чувство. Все это подчеркивает единство эмоциональной сферы личности человека.

Часть III
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИИ

Глава 10
АКТИВНОСТЬ

Всеобщей характеристикой жизни является *активность* - *деятельное состояние живых организмов как условие их существования в мире*. Активное существо не просто пребывает в движении. Оно содержит в себе источник своего собственного движения, и этот источник воспроизводится в ходе самого движения. Речь при этом может идти о восстановлении энергии, структуры, свойств, функций живого существа, его места в мире, вообще говоря, - о воспроизведении любых измерений его жизни, если только они рассматриваются как существенные и неотъемлемые. Имея в виду это особое качество - способность к самодвижению, в ходе которого живое существо воспроизводит себя, - говорят, что оно есть *субъект активности*. «Быть субъектом» значит: воспроизводить себя, быть причиной своего существования в мире.

Активность как деятельное состояние субъекта детерминирована и з н у т р и, со стороны его *отношений* к миру, и реализуется во в н е — в процессах *поведения*.

Имея в виду человека как субъекта активности, рассмотрим ее внутренние и внешние характеристики.

1. Внутренняя организация активности человека

Говоря об активности человека, исследователи обычно подразумевают возможность ответа на следующие основные вопросы: Если кто-то проявляет активность, то в чьих интересах и ради чего? Активность - в каком направлении? Каким образом, посредством каких психологических механизмов реализуется активность? Первый вопрос - о мотивационной основе актив-

ности. Второй - о ее целевой основе. Третий - об инструментальной основе активности.

Мотивациоиная основа активности. Как уже было отмечено, живое существо, будучи активным, воспроизводит свои жизненные отношения с миром. Это, в свою очередь, означает, что оно заключает в себе внутренний образ этих отношений, а они, - если иметь в виду человеческого индивида, - весьма многообразны: откликаться на нужды других людей, веруя, чувствовать в себе присутствие Бога, ощущать себя частью Природы и др. Все это - многообразные формы субъектности человека, как говорят, разные «грани» его «Я». Вполне правомерно считать «Я» человека множественным.

Во-первых, субъект активности представляет «индивидуальное Я» человека. То, что человек совершает, коренится, как полагает он сам, в его собственных интересах и нуждах: «Я поступаю так, потому что именно Я хочу этого», «Я делаю это для себя самого» и т.п. Сказанное, конечно, не означает, что человек действует при этом непременно эгоистически, так как эти действия могут не противоречить и даже соответствовать интересам других людей.

Может возникнуть вопрос: всегда ли, когда человек говорит «Я», он имеет в виду свои личные интересы, ожидания, нужды? Положительный ответ как бы подразумевается. Однако, если осуществить более тщательный анализ, может выясниться, что подлинным субъектом его активности выступает не он сам, а нечто в нем самом, что на поверку оказывается интересами и ожиданиями другого человека, который выступает истинным субъектом его активности. К примеру, абитуриент, поступающий в вуз, возможно, объясняет окружающим и себе самому, что его выбор сугубо самостоятелен и не зависит от каких-либо сторонних влияний. Проходит время - наступает разочарование. Он вынужден признаться, что выбор профессии был продиктован родителями или друзьями. При этом указания других людей не были осознаны им в качестве «директив». За этим признанием - критическая работа сознания, направленная на отделение «голоса» других людей от его собственного.

Во-вторых, субъект активности — это «Я другого во мне», когда «присутствие» другого ощутимо и может переживаться как своего рода вторжение в свой внутренний мир. Такой пример с абитуриентом, поступающим в вуз, мы только что рассмотрели. Вместе с тем возможны ситуации, когда интересы другого вполне совместимы с собственными интересами человека. «Я другого во мне», следовательно, не означает непременно жертвенности, самоотречения. Последнее отмечается лишь тогда, когда интересы другого ставятся выше собственных.

В~третьих, субъект активности таков, что он не отождествим ни с кем из людей конкретно — надындивидуален. Но в то же время он имеет отношение к каждому, выражая собой то, что должно быть свойственно всем людям — «человеческое в человеке»: совесть, разум, добро, честь, красоту, свободу. Когда активность человека продиктована этими ценностями, говорят, что ее субъектом является «всеобщее Я» в человеке. «Индивидуальное Я» здесь слито с «Я другого (других)».

Для пояснения обратимся к одному парадоксу из истории философской мысли - так называемой «теории разумного эгоизма». В соответствии с нею даже самые, казалось бы, бескорыстные и благородные поступки могут быть объяснены эгоистическими побуждениями человека. Так, любовь и забота матери о ее ребенке объясняется эгоистическим стремлением заслужить уважение к себе как к матери, надеждой на ответное чувство или заботу о ней в будущем и т.п. В чем ограниченность этого подхода с точки зрения введенного различения между «индивидуальным Я», «всеобщим Я» и «Я другого во мне»? В тот момент, когда мать действует в пользу своего ребенка, даже претерпевая лишения, она не осознает различия между своими интересами и интересами ребенка; она действует от имени «всеобщего Я», в котором выражено ее единство с ребенком. Однако, как только она сама или кто-то другой начинают анализировать совершенный поступок, источник поведения невольно усматривается исключительно в ее «индивидуальном Я», которому противопоставляется при этом «Я другого». Реальные основания ее поведения отражаются в сознании искаженно, рассуждение разрывает единство, присущее первоистокам активности. Теория разумного эгоизма оказывается ограниченной в результате неумения различать дорефлексивные основания активности человека и ее мотивировки, выраженные в последующей рефлексии.

В-четвертых, субъект активности безличен и отождествляется с природным телом индивида («не Я»): он погружается при этом в стихию природного. В психоаналитических концепциях это активное начало обозначают термином «Оно» *(3. Фрейд)* и рассматривают как средоточие сил любви (инстинкт продолжения рода) и смерти (инстинкт разрушения, агрессии). «Не Я», однако, при таком взгляде не исчерпывается сугубо биологическими побуждениями: творчество, альтруизм и даже религиозные устремления иногда рассматривают как проявления чисто природного начала.

Понимание мотивационных основ активности не исчерпывается, однако, лишь обращенностью к различным интерпретациям субъектности человека как деятеля в четырех его ипостасях:

«индивидуальное Я», «Я другого во мне», «всеобщее Я», «не Я». Необходим анализ потребностей, которые удовлетворяет субъект, действуя в мире.

Потребности. Переходя от вопроса о том, в чьих интересах разворачивается активность человека, к вопросу - ради чего она выполняется, - обращаются к категории «потребность». *Потребность — это состояние живого существа, выражающее его зависимость от конкретных условий существования и выступающее источником его активности.* Например, состояние нужды, нехватки, отсутствия чего-либо значимого для существования индивида, выступает как интерес, устремленность, энергия действования. Момент зависимости, представленный в потребности, фиксируют термином «потребностное состояние» *(А.Н. Леонтьев),* имея в виду, что индивид выступает скорее как пассивное, «страдающее» существо. Активный же момент потребности заключен в устремлениях индивида (оборотная сторона состояния зависимости). Таково движение перехода потребностного состояния в потребное для индивида состояние; имея в виду этот необходимый для его существования переход и говорят о мотивах активности, которые мы уже разобрали выше.

К человеческим потребностям относятся его *витальные* нужды и устремления (от «vita» - жизнь): необходимость в пище, воде, во сне, телесных контактах, чувстве безопасности, продолжении рода и т.п.; *социальные* интересы: необходимость принадлежать группе других людей, вступать в эмоциональные контакты, обладать определенным статусом, лидировать или подчиняться и т.п.; и, наконец, *экзистенциальные побуждения:* «быть субъектом собственной жизни», творить, чувствовать самоидентичность, подлинность своего бытия, рост и т.п.

Целевая основа активности. Процесс удовлетворения потребностей субъекта предполагает достижение им тех или иных целей. В русском языке слово «цель» фигурирует в двух основных значениях: 1) мишень; 2) то, к чему стремятся, что намечено достигнуть, предел, намерение, которое должно быть осуществлено. Именно во втором значении слово «цель» употребляется в психологии.

Цель деятельности есть предвосхищение ее результата, образ возможного как прообраз действительного. Важно различать цели и мотивы активности человека. В мотивах, так же как и в целях, предвосхищено возможное будущее. Но оно соотносится с самим субъектом; в мотивах как бы записано, чем является активность для субъекта, что должно произойти с ним самим. Цели активности ориентированы вовне, в них предвосхищен результат,

который должен существовать о б ъ е к т и в н о — будь то художественное полотно, выточенная деталь, доказанная теорема, организационное решение или что-то подобное. Цели, воплощаясь в продуктах активности, не теряют при этом своей принадлежности к миру субъекта: они субъективны по форме, но объективны по своему содержанию. В то время как в мотивах идеально представлен сам субъект, в целях активности представлен ее объект, а именно: ч т о должно быть произведено, чтобы мотивы активности были реализованы. В отличие от мотивов, *цели человеческой активности всегда сознаваемы*. Цель есть предвосхищаемый в сознании результат, доступный пониманию самого субъекта, а также - других людей. Мотивы же - это достояние прежде всего самого субъекта, они могут быть представлены уникальными и глубинными его переживаниями, далеко не всегда находящими отклик и понимание у кого-либо еще.

Следует различать *конечную цель* и *промежуточные цели*. Достижение конечной цели равнозначно удовлетворению потребности. Иногда осуществление этой цели совершается в идеальном плане, а не практически. Это бывает, когда, например, человек включен в коллективную деятельность. Выполняя какую-то часть общего дела, он при этом мысленно прослеживает весь процесс до конца, вплоть до завершающего результата. Даже в том случае, когда некоторые звенья этого процесса ускользают от внимания, все равно в поле зрения оказывается результат общего дела, или, по крайней мере, та его часть, на которую человек претендует заранее.

К промежуточным относятся цели, намечаемые человеком в качестве условия достижения цели конечной. Так, доказательство леммы в математике составляет, несомненно, цель действия; но это еще не конечная, а промежуточная цель; конечную цель образует доказательство теоремы, ради которой лемма доказывалась. Еще примеры: художник, делая эскизы будущей картины, преследует промежуточную цель; парашютист, готовясь к прыжку, тщательно укладывает парашют, в ходе чего достигает ряд промежуточных целей, в то время как его конечная цель это сам прыжок и т.п.

Рассматривая сложные виды деятельности^ можно заметить, что достижение конечной цели опосредствуется многими промежуточными, причем в первую очередь выдвигаются конечные цели, а в последнюю очередь - те, которые должны быть достигнуты в первую очередь. Искусство построения деятельности и определяется во многом способностью человека в мысли идти от конечных к первоочередным целям, а в действии - в противоположном направлении: от первоочередных, через цепь промежуточных, к конечным.

Процесс постановки цели обозначается как *целеобразование*. Особую психологическую проблему образует рождение новой цели, начинающей ряд промежуточных. Такие цели называют «надситуативными», возвышающимися над исходными требованиями ситуации. Предлагая испытуемому ряд однотипных задач, можно видеть, как некоторые участники эксперимента, вместо того чтобы найти общий принцип решения каждый раз снова решают задачу, образуя новую цель. Выдвижение новой цели, однако, еще не означает, что формируется новая мотивация деятельности. Речь идет лишь о расширении или углублении целевой перспективы активности при сохранении общей ее направленности.

Ни мотивация деятельности, ни ее цели не могли бы быть воплощены в ее результате, если бы человек не использовал определенные инструменты преобразования ситуации, в которой протекает деятельность.

Инструментальная основа активности. Процесс осуществления деятельности предполагает использование человеком определенных средств в виде всевозможных приспособлений, инструментов, орудий. Циркуль, кисть, компьютер, слово, сказанное врачом пациенту или учителем ученику, - все это примеры в широком смысле инструментов активности. Органы человеческого тела также относятся к категории таких средств: в конечном счете, все операции, осуществляемые вовне, связаны с двигательной активностью самого индивида.

Едва ли можно переоценить важность процесса овладения средствами осуществления деятельности. В некоторых психологических концепциях развитие «инструментария» отношения человека к миру отождествляется с процессами социализации - превращением индивида как природного существа в существо социальное. Как бы ни относиться к подобному взгляду, очевидно, что развитие личности немыслимо вне овладения человеком социально выработанными средствами осуществления деятельности.

При использовании тех или иных инструментов человек продуманно или автоматически опирается на имеющиеся у него представления о том, как действовать с ними, как применять их. Каждое из таких представлений может рассматриваться как внутренняя образующая действий, совершаемых во внешнем плане. *Совокупность таких внутренних образующих характеризует то, что может быть названо инструментальной основой деятельности*. Другим именем для обозначения инструментальной основы деятельности является часто используемое в последнее время слово «компетентность»; а это понятие, в свою очередь, в боль-

шинстве работ педагогической ориентации раскрывается как «знания», «умения», «навыки».

Знания в этом ряду не сводятся просто к сведениям о мире, они выступают здесь в своем функциональном аспекте, как предназначенные для чего-то, служащие чему-то. Тот же, по существу, смысл придается термину «функциональная грамотность», что означает способность людей ориентироваться в системе социальных отношений, действовать согласно обстоятельствам во всевозможных жизненных ситуациях. Знания как часть инструментальной основы активности тесно взаимосвязаны с навыками.

Навыки — это освоенные до степени автоматизма способы употребления определенных средств деятельности, - внешних орудий или органов собственного тела как проводников активности. Навыки, проявляясь в действии, характеризуют его как бы изнутри, в виде последовательно извлеченных из памяти индивида определенных «команд», указывающих, что и в каком порядке должно быть сделано для того, чтобы цель действия была достигнута. Чередование этих управляющих воздействий-«команд» протекает вне поля активного внимания; человек действует, как говорят, «машинально». Такие автоматизированные элементы действования встречаются в любой сфере деятельности, ставшей для человека привычной. При всем различии между ними, по признаку автоматизированное™ к навыкам могут быть отнесены шаблонно воспроизводимые операции в трудовой, учебной, бытовой, спортивной, художественной деятельности. Но автоматизации подвергается при этом не вся деятельность, а лишь отдельные ее элементы, некоторые способы употребления средств деятельности. Так, автоматизируется соблюдение орфографических правил, способы написания и соединения букв в слове, но сам процесс письма остается целенаправленным, преднамеренным действием.

На основе знаний и навыков складывается фонд *умений* человека. К умениям относится освоенная человеком система приемов сознательного построения результативного действия. «Знать» что-либо ещё не значит «уметь»: необходимо владеть способами превращения информации о каком-либо предмете в управляющие воздействия-«команды». В отличие от навыков, каждый из которых образован серией автоматически следующих друг за другом «команд», обусловленных знаниями человека, умения проявляются в осознанном использовании человеком определенных «команд». В результате этих «команд» нередко извлекаются весьма сложные навыки, комбинация которых ведет к достижению цели. В отличие от навыков, которые проявляются

в уже знакомых человеку ситуациях, умениям соответствует более широкий класс ситуаций. Например, человек может проявлять свои умения в новых обстоятельствах деятельности. Адекватность умений обстоятельствам, еще не встречавшимся в опыте, основана на осознанности применения человеком своих знаний и опыта действования. Но из сказанного следует, что грань между тем, что находится в поле умений, и тем, чего не умеет субъект, - размыта. Каждое новое действие, ставя человека перед необходимостью приобретения нового опыта, объективно расширяет круг человеческих умений; опробование своих возможностей вновь расширяет их круг и т.д. Сферу того, что в точности умеет субъект и чего не умеет, очертить невозможно. В том случае, когда человек сам пытается это сделать, то есть определить грань между доступным и недоступным ему в деятельности, его активность приобретает характер безграничного самосовершенствования. Так рождается Мастер.

Все внутренние образующие активности - ее мотивационная, целевая, инструментальная основы - представляют собой более или менее связное целое. В сочетании с внешними проявлениями активности и ответными воздействиями среды они образуют систему. Так, процессы целеобразования определяются мотивами, а также инструментальными условиями осуществления деятельности. Но верно и обратное. Мотивация зависит от целей и средств их достижения. Справедливость сказанного подтвержается опытом людей, испытывающих, но не осознающих свою потребность в чем-либо, иначе говоря, не видящих той цели, достижение которой равнозначно для них удовлетворению этой потребности. В этом случае мотив выступает в форме влечения. Появление цели превращает влечение в желание, в переживание: «я хочу этого!», и оно существенно отличается от влечения уже тем, что не смешивается с другими переживаниями в данной ситуации, ощущается как импульс к действию и т.п. Наличие средств деятельности придает желанию статус осуществимости: «я волен сделать это!» В некоторых видах деятельности, например, побуждаемых мотивом достижения, доступность средств достижения, парадокральным образом снижает ее привлекательность, а в других видах деятельности (например, предпринимательство) гарантированность достижения делает его привлекательным. Очевидно также, что цели, которые избираются человеком, существенно зависят от того, располагает ли человек соответствующими средствами достижения, и каковы эти средства. Многообразие связей между мотивационной, целевой и инструментальной «образующими» активности тщательно исследуются в экспериментальной психологии.

Как уже было отмечено, активность человека не исчерпывается ее внутренними образующими. Наряду с ними выделяются компоненты внешней организации активности, входящие в состав деятельности.

2. Внешняя организация актмвности

Мы уже говорили, что деятельность человека представляет собой единство внутренних и внешних проявлений его активности. Последнее обычно называют поведением.

Поведение можно сравнить с пантомимой, смысл которой требует расшифровки. Понять поведение — это значит мысленно восстановить картину внутренней динамики (помыслов, чувств, побуждений, представлений о мире, подходов и т.п.), которая скрывается за фасадом поведения и проявляется в нем. Но это становится возможным только тогда, когда наряду с собственной динамикой субъекта рассматривается и динамика его окружения, ибо не только внутри, но и вне субъекта содержатся истоки и ориентиры его поведения. Поведение человека неоднородно. В соответствии с внутренней организацией активности в поведении (ее внешней организации) можно выделить три основных «слоя». Один из них связан с мотивом активности, другой - с ее целями, третий - с инструментальной основой активности.

Целостный смысловой акт поведения. Суть данного аспекта поведения может быть выражена посредством таких слов, как «дело», «действование», «действо», «деятельность». Так, например, в «Толковом словаре» Владимира Даля «действо» определяется как «проявление силы, деятельности». «Сила», о которой идет здесь речь, может быть понята как «мотив», представленный в поведении. Своеобразно место, занимаемое словом «действо» в ряду слов «дело» и «действование». О д е л е спрашивают: «в чем оно состоит?», «что собой представляет?» В отличие от него д е й с т в о в а н и е акцентирует не столько предметную, сколько процессуальную характеристику поведения; о действовании спрашивают: «как оно протекает?», «в какое время осуществляется?» В слове «действо» как бы уравновешиваются предметный и процессуальный моменты. Так, говоря: «совершается или творится действо», люди имеют в виду, что в разные моменты времени осуществляется что-то одно, сохраняющее себя во времени (дело), и вместе с тем, нечто такое, что раскрывается, разворачивается во времени («действование»). Имея в виду «действо», задаются вопросом: «в чем его смысл?», что выражает идею целостного акта поведения, соотносимого с мотивами самого действующего. Слово это, однако, почти вышло из употребления

и навряд ли может быть возрождено включением его в научный язык. Поэтому для обозначения смыслового акта поведения лучше использовать термин «деятельность».

Выделить в поведении то, что соответствует интересам действующего лица - значит расшифровать поведение как деятельность. Порой это непростая задача. Так, при исследовании уровня притязаний личности было выявлено, что некоторые люди устойчиво предпочитают выбор слишком простых задач, а некоторые — слишком трудных. За видимостью различий в поведении испытуемых вырисовывается глубинная общность побуждений участников испытания: как те, так и другие одинаково стремятся избежать неудачи. Чтобы понять этот парадокс, достаточно поставить такой вопрос: «Так ли уж огорчителен для новичка проигрыш чемпиону?» В основе выбора сверхтрудных задач - не мотив достижения, а стремление избежать неудачу. Об этом подробнее мы будем говорить в главе 14 «Личность».

Особенности деятельности человека определяются не только ее мотивами, но также и окружением индивида. Так, стремление человека превосходить общепринятые образцы в разных обстоятельствах и «временах» его жизни обнаруживает себя по-разному: это может быть успех в учебе, стремление занять почетное место в кругу сверстников, добиться определенных достижений в науке, материального благополучия и т.п. Смысл деятельности - изменение отношений, существующих между субъектом и возможностями удовлетворения его потребности, представляемых ситуацией. Подлинный ответ на вопрос: «В чем смысл данной деятельности для субъекта?», можно получить лишь в рамках анализа «драмы» его отношений с миром, проблем, разрешаемых человеком в ходе всей его жизни.

Деятельность — наиболее крупная единица анализа внешних проявлений активности, — целостный мотивир&ватый акт поведения. Результатом деятельности является динамика переживаний, выражающих отношение между субъектом потребности и ее объектом.

Деятельность, совершаемая человеком, становится объектом переживаний других людей, получает этическую оценку: оценивается как бескорыстная или своекорыстная, добросовестная или недобросовестная, оправданная или неоправданная, - словом, выступает в ранге поступков.

Деятельность человека реализуется в его действиях.

Действие. Этим термином описываются процессы поведения, соответствующие целям, которые ставит субъект. Действия -

осознанны, ибо осознанна их цель. Осознан и объект, на который направлено действие. Объекты действия - это не «вещи» в собственном смысле этого слова, - как фрагменты чувственно данной, непосредственно воспринимаемой реальности. *Объекты действия — это «вещи» как носители значений, в которых кристаллизован совокупный человеческий опыт (А.Л. Леонтьев)*. Белый лист, испещренный черточками, завитушками, точками, как объект действия есть нечто большее, чем этот лист, эти черточки и завитушки. Это - письмо, которое пишется другу. Перед человеком, безусловно, «вещь», которая создается действием. Но в то же время — это особая вещь, не тождественная листу бумаги со следами чернил на нем. В сущности, то же письмо может быть написано карандашом или фломастером, напечатано на пишущей машинке, принтере, передано факсом; вместо писчей бумаги может быть использован телеграфный бланк; сказанное в письме может быть выражено и другим образом, с помощью иных слов. Объектом действия является в данном случае запись в значении личного послания. Материалы и инструменты действия играют здесь подчиненную роль.

Итак, действие есть целевой акт поведения в поле зеачегшй субъекта. Результатом действия является преобразование или познание жизненной ситуации. В этой связи говорят *о предметно-преобразовательных и предметно-познавательных актах*. В первом случае, человек изменяет ситуацию согласно имеющимся у него представлениям о том, какой она должна быть. Во втором случае предметная ситуация должна оставаться как бы нетронутой, активность познающего субъекта имеет характер уподобления предмету. В обоих случаях, благодаря действию, достигается более тесная, более совершенная связь человека с миром, преодолевается разобщенность между субъективной картиной мира (цели человека или его представления о том, что есть) и - реальностью.

Говоря о том, что объектом действия является вещь как носитель значений, подчеркивают возможность единого понимания людьми эффектов производимого действия. В случае затрудненности такого «прочтения» действие производит впечатление абсурдного, то есть в глазах окружающих перестает быть собственно действием, превращается, например, в бессмысленное вождение пером по бумаге. В психологических текстах, посвященных проблеме деятельности, цитируют, например, такой замечательный эпизод, рассказанный Куртом Лоренцем. Известный этолог однажды водил «на прогулку» выводок утят, замещая собой их мать. Для этого ему приходилось передвигаться на корточках и, мало того, непрерывно крякать. «Когда я вдруг взглянул вверх, - пишет К. Лоренц, - то увидел над оградой сада ряд мертвенно-

белых лиц. Группа туристов стояла за забором и со страхом таращила глаза в мою сторону. И не удивительно! Они могли видеть толстого человека с бородой, который тащился, скрючившись в виде восьмерки, вдоль луга, то и дело оглядывался через плечо и крякал, а утята, которые могли хоть как-то объяснить подобное поведение, были скрыты от глаз изумленной толпы высокой весенней травой». Реакция недоумения на лицах зрителей может быть понята как свидетельство невозможности установить значение действия; невозможность придать или установить общепонятное в действии ведет к тому, что в глазах людей оно утрачивает признаки действия, предстает в виде случайной, бессмысленной или причудливой комбинации движений и их материальных следов.

Действие в составе активности является более дробной единицей ее анализа, чем деятельность; однако и оно может быть представлено в виде сочетания более мелких фрагментов поведения ~ операций. ^

Операции. Когда поведение рассматривается в его взаимосвязи с инструментальной основой деятельности, оно выступает как последовательность операций. Построение взаимодействий между средствами, отвечающими цели субъекта, относится *к* области операций. Они сообразуются с материалом и инструментами действий, причем одно и то же действие может осуществляться с помощью совершенно непохожих друг на друга операций. Так, например, изображая один и тот же предмет, но выполняя действие пером, кистью, мелом, иглой (офорт), используют разные движения. Еще более выразительно различие в операциях, осуществляемых при игре на разных музыкальных инструментах: фортепиано, гитаре, трубе, флейте. Исполнение одного и того же музыкального произведения (уровень действия) реализуется посредством совершенно несходных движений (уровень операций).

Операции могут быть автоматизированы. Слово «автоматизация» выступает здесь в двух смыслах. Во-первых, это превращение операциональной части поведения в шаблонное, устранение волевого контроля над протеканием действия. Во-вторых, возможность передачи этих процедур компьютеру. Имея в виду оба этих момента, на вопрос: осознаваемы ли операции? - можно ответить положительно. Однако необходимо пояснить, что реализация операций находится на периферии сознания, вне поля внимания. Примечательно, что в случае затруднений операции выступают на передний план сознания, а ориентиры, призванные управлять их течением, превращаются в промежуточные цели.

Итак, деятельность, действия, операции, проявляя вовне мотивационные, целевые, инструментальные отношения инди-

вида, образуют гибкую динамичную систему, соотносимую с различными областями действительности: *деятельность выступает как преобразование отношений между потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения; действия — как воссоздание и созидание новых предметов человеческой культуры; операции — использование средств материального и духовного освоения мира.*

В обыденном сознании людей фиксируется в основном факт зависимости внешних проявлений активности от ее внутренних образующих. Существенным вкладом в разработку проблемы активности человека явилось обнаружение обратной зависимости: «внутреннего» - от «внешнего». В поле зрения психологов оказался ряд фактов, существенно расширяющих традиционные представления о детерминации активности человека.

Феномен опредмечивания потребностей. Потребностные состояния не только людей, но и животных могут быть конкретизированы в широком диапазоне объектов. Так, пищевая потребность животных может быть зафиксирована на определенном виде пищи настолько жестко, что замена вида питания ведет к отказу от еды, истощению организма и гибели. Более того - даже способ приема пищи, став привычным, может воспрепятствовать питанию. К. Лоренцу принадлежит следующее замечательное наблюдение за птенцами сорокопутами. «Когда кто-нибудь есть в комнате, птенцы склонны продолжать выпрашивание пищи, даже если они достигли того возраста, когда способны питаться самостоятельно. И вот однажды я уехал на мотоцикле на четыре дня, и в течение этих четырех дней молодые сорокопуты были в моей комнате предоставлены самим себе. Они отлично кормились самостоятельно и к моменту моего возвращения были совершенно здоровыми, гладкими и жирными. У меня в то время была важная работа, и я сидел все время за своим письменным столом, а сорокопуты находились в своей клетке и непрерывно клянчили у меня пищу. Тогда я сказал им: «Постыщитесь! Вы уже в течение этих четырех дней доказали мне, что можете самостоятельно питаться, и я не собираюсь вас больше кормить». Во вторую половину дня я обратил внимание на то, что сорокопуты стали какими-то жалкими и не съели ни одного кусочка. Дело в том, что реакция выпрашивания пищи все еще не давала им питаться самостоятельно, и они бы умерли с голоду, потому что я сидел в комнате, в то время как они продолжали бы прекрасно расти и развиваться, если бы я отсутствовал»[1].

[1] Из книги: Развитие ребенка / Под ред. А.В. Запорожца, ЛА. Венгера. - М.: Просвещение, 1968. - С. 130.

Имея в виду человека, следует признать, что не только способы потребления, но и сами предметы потребности производятся обществом. «До появления шоколада, - отмечал в этой связи А.Н. Леонтьев, - не было никакой "шоколадной" потребности». *Имея в виду акт «встречи» субъекта с потенциальным объектом его потребности, говорят об опредмечивании потребности.* Фиксация потребности на объекте может быть как источником роста и развития личности, так и причиной болезненных отклонений. Не вызывает сомнения, что нет никакой врожденной потребности в табаке, алкоголе, наркотиках. Подобные потребности фиксируются в индивидуальном опыте, однако их «предметы» задаются общественным производством. Примеры опредмечивания потребностей могут быть взяты также из сферы межличностных отношений. Здесь также предмет потребности может выступать источником как роста личности (когда, например, им является значимый другой человек, способный к ответному чувству), так и невротических отклонений (что бывает при неудовлетворенной любви, неотреагированной обиде и т.п.). В последнем случае иногда говорят о невротической «фиксации» на объекте.

Феномен опробования цели .действием. Часто считают цель предшественницей действия. Менее очевидна противоположная зависимость. Между тем ее легко представить, Ъроделав следующий мысленный эксперимент. Положим, человек впервые совершает прыжок в условиях изменения силы тяжести - «прыжок на Луне». Требуется заранее указать место, где он окажется после прыжка. Вопрос состоит в следующем: можно ли без предварительных попыток задать цель действия, то есть, в данном случае, положение в пространстве, которое намерен достичь субъект? На первый взгляд - да, ибо в момент действования (прыжок) он будет исходить из определенного намерения очутиться в намеченном месте. Но «поставленная» таким образом «цель», очевидно, нереалистична, такова лишь «ориентировочная» цель действия; подлинная цель может быть поставлена лишь тогда, когда человек приобрел определенный опыт действования. *Необходимо опробование цели действием (А.Н. Леонтьев).* Здесь, как и в случае «опредмечивания потребностей», внутренний процесс целеобразования опосредствуется «выходами» человека в план внешнего функционирования, опирается на опыт действования вовне.

Феномен функциональной фиксированности. При исследовании мышления людей было показано, что многократное использование какого-либо объекта как инструмента решения тех или иных проблем ведет к психологическому закреплению за ним соответствующей функции - «функциональной фиксированности». В так назьшаемых задачах «на сообразительность» условия

содержат ловушку: предметы ассоциируются с типичными способами их использования, а для решения требуется найти их новое функциональное значение, новую роль. Простая задача иллюстрирует сказанное. «Вы находитесь на крыше высотного здания. У Вас в руках барометр и хронометр. Определите высоту здания». Решение: «Бросьте вниз барометр и засеките время». Барометр в этой задаче должен выступить в неспецифической функции - просто как падающая вещь, к которой приложима формула расчета высоты по ускорению свободного падения и времени. Как и в предшествующих двух случаях («опредмечивание потребности», «опробование цели действием»), явление функциональной фиксированности выражает зависимость внутренних факторов активности от ее внешних проявлений, в данном случае: роль практического опыта в построении инструментальной основы активности.

Как можно было убедиться, внешние и внутренние образующие активности взаимопроникают, «внутреннее» не только проявляется во «внешнем», но и формируется в нем. Активность как деятельное состояние человека есть целостность, связывающая воедино процессы, протекающие во внутреннем плане (становление мотивов, целей, схем действования) и в плане поведения (деятельность, действия, операции).

Своеобразие этой динамической системы - в том, что она сама пребывает в движении, объединяя в себе множество динамических проявлений, обнаруживает свою собственную динамику, или, иначе говоря, обладает свойством самодвижения.

Самодвижение активности. Собственная динамика активности человека проявляется в двух основных формах.

Одной из них являются *взаимопереходы между такими образующими активности, как деятельность, действия и операции*. Имеется в виду, что между мотивами, целями, ориентирами построения человеком своих взаимоотношений с миром существуют отношения взаимопреемственности. Примером может служить превращение мотивов деятельности в ее цели. Так, книга, купленная для подготовки к экзаменам, может пробудить интерес сама по себе, - происходит то, что принято обозначать как «сдвиг мотива на цель». Встречаются и противоположные превращения. То, что еще недавно мотивировало активность, теряет непосредственную привлекательность, занимает положение промежуточной цели: «Было дружбой - стало службой», - писала М. Цветаева об утрате любви... И цели деятельности, подобно мотивам, подвержены превращениям в единицы более мелкие и конкретные при автоматизации действия, а ориентиры при выполнении шаблонных операций, в свою очередь, могут возвысить свой ранг до

положения промежуточных целей деятельности, если последняя сталкивается с затруднениями.

Другой формой проявления собственной динамики активности человека является *«надситуативная активность»*. Феномен надситуативной активности заключается в том, что человек свободно и ответственно ставит перед собой цели, избыточные по отношению к исходным требованиям ситуации. Примером «надситуативной активности» могут послужить факты из экспериментов В.И. Ленина. В комнате две девочки, одна школьного, другая - дошкольного возраста. Старшей девочке предлагают справиться с очень простой задачей: достать предмет, лежащий посреди стола на таком расстоянии от краев, отгороженных невысоким барьером, что дотянуться до него непосредственно рукой нельзя; для этого достаточно воспользоваться здесь же лежащей палочкой. Девочка ходит вокруг стола, совершает то одну, то другую пробу, а задача все не решается... Девочка меньшего возраста сначала молча наблюдает, а потом начинает подавать совет за советом: «подпрыгнуть» (подсказка явно неудачная), «воспользоваться палочкой» (то единственное, что может спасти положение), наконец, сама берет палочку и пытается достать предмет. Однако старшая немедленно отбирает у нее это «орудие», объясняя, что достать палочкой нетрудно, что «так» всякий сможет. В этот момент в комнате появляется экспериментатор, которому испытуемая заявляет, что достать со стола предмет она не может. Интересно, что девочка игнорирует палочку, но даже если использует ее как инструмент достижения цели, то избегает условленного вознаграждения (например, как бы случайно забывает предмет-награду на столе). Поиск неординарного решения в этом примере выступает как проявление надситуативной активности - действования над порогом требований ситуации.

Среди проявлений надситуативной активности особое место занимает *феномен неадаптивности человека*. В чем суть этого феномена? Обстоятельства жизни человека таковы, что только в редких случаях можно гарантировать точное соответствие между целями, которые человек преследует, и достигаемыми результатами, Строго говоря, гарантии такого рода суть иллюзии, за которые приходится платить. Основатель экспериментальной психологии *В. Вундт* в качестве общего закона психической жизни сформулировал закон «гетерогонии целей», согласно которому человек всегда достигает чего-то иного, чем то, что входило в его первоначальные намерения. Дорого расплатился один из персонажей романа М. Булгакова - Берлиоз за свою уверенность в том, что его планы осуществятся, когда другой персонаж - Воланд усомнился в прогнозах первого... Если от литературных примеров

перейти к специальным исследованиям, то выяснится, что эффект непредсказуемости последствий действования характеризуется не только избыточностью, но и противоположностью результатов активности исходным ее мотивам. Иначе говоря, результаты активности человека неизбежно неадаптивны. «Есть болезнь, от которой умирают все, это - жизнь» — такова бесспорная, хотя и печальная истина. Не только в сфере своих витальных (жизнь) контактах с миром, но и в познании, созидании, общении, самопознании человек неизбежно выходит за границы предустановленного, порождает последствия, озадачивающие его несовпадением с первоначальными побуждениями. Отсюда и принцип «недеяния», принятый в ряде восточных учений. Иной подход заключается в том, что человек вполне сознательно («ответственно и свободно») ставит перед собой цели с непредрешенным исходом; более того, постановка такой цели мотивирована самой возможностью промаха. В этом случае, как ни парадоксально, человек ощущает себя подлинным субъектом происходящего, хотя успех достижения цели не гарантирован. Такова суть *«активной неадаптивности»*. Примером последней может служить феномен «бескорыстного риска».

Перед испытуемым была поставлена задача действовать точно и безошибочно, самостоятельно выбирая цель и стремясь, не промахнувшись, попасть в нее. Цель разрешено выбирать где угодно в пределах заданного в эксперименте пространства, в котором существует опасная зона. Случайное попадание в нее, однако, чревато наказанием. Выяснилось, что некоторые испытуемые, хотя их никто и ничто к этому, казалось бы, не побуждает, стремятся работать в непосредственной близости к опасной зоне, рискуя неблагоприятными последствиями любого случайного промаха. Другие же в этой ситуации не позволяют себе подобного риска, выбирая цели, значительно удаленные от зоны опасности. Многократные повторения и варьирование эксперимента позволили сделать вывод о выраженности у первой группы склонности к бескорыстному риску.

В последующих экспериментах было установлено, что люди, способные к «риску ради риска», гораздо чаще встречаются среди монтажников-высотников, спортсменов-мотоциклистов, монтеров высоковольтных линий и др. по сравнению с представителями других профессий.

Экспериментально доказано также, что лица, обнаруживающие способность к ситуативному риску, склонны рисковать «ради риска». Однако испытуемые, не продемонстрировавшие при исследовании бескорыстный риск, как правило, не рискуют в ситуации, когда ожидаемый выигрыш не больше ожидаемой неуда-

чи. Склонность к бескорыстному риску, которую можно обнаружить в психологическом эксперименте, т.е. в результате множественных испытаний, позволяет, таким образом, прогнозировать волевые действия людей в ситуации действительной опасности. С помощью рискометра удается осуществить оптимальную расстановку людей в пожарной команде, выдвинув несклонных к риску людей для работы не в зоне огня, а на обеспечение средствами для тушения пожара вне опасной зоны.

3. Волевые действия

К явлениям движения деятельности относится феномен воли — сознательного преодоления человеком трудностей на пути осуществления действия. Сталкиваясь с препятствиями, человек либо отказывается от действия в выбранном направлении, либо «наращивает» усилия, чтобы преодолеть барьер, т.е. осуществляет особое действие, выходящее за границы его изначальных побуждений и целей; это особое действие заключается в изменении самого побуждения к действию. Человек намеренно привлекает дополнительные мотивы действования, иначе говоря, строит новый мотив. Важную роль в построении новых мотивов играет воображение человека, предвидение и идеальное «проигрывание» тех или иных возможных последствий активности.

Воля обеспечивает выполнение двух .взаимосвязанных функций - побудительной и тормозной, и в них себя проявляет.

Побудительная функция обеспечивается активностью человека. В отличие от реактивности, когда действие обусловливается предшествующей ситуацией (на оклик человек оборачивается, брошенный в игре мяч отбивает, на грубое слово обижается и т.д.), активность порождает действие в силу специфики внутренних состояний субъекта, обнаруживающихся в момент самого действия (человек, нуждающийся в получении необходимой информации, окликает товарища, испытывая состояние раздражения, позволяет себе грубить окружающим и т.д.).

Тормозная функция воли, выступающая в единстве с побудительной функцией, проявляется в сдерживании нежелательных проявлений активности.

Человек способен тормозить пробуждение мотивов и выполнение действий, противоречащих его представлению о должном, способен сказать «нет!» побуждениям, осуществление которых могло бы поставить под удар ценности более высокого порядка. Регулирование поведения было бы невозможным без торможения. Примеры тормозной функции воли могли бы быть взяты как из области высочайших проявлений человеческого духа (способность

выдержать жесточайшие пытки в плену, чтобы не выдать своих), так и из сферы повседневной жизни (способность сдерживать свои чувства, не давая выход агрессии во взаимоотношениях с коллегами, способность довести до конца начатое дело, устояв перед соблазном все бросить и заняться чем-либо более привлекательным и т.д.).

Волевые проявления человека в значительной мере определяются тем, кому человек склонен приписывать ответственность за результаты собственных действий. Одна из уже отмеченных особенностей проявления активности человека характеризуется несовпадением результата активности с ее целями, что и обусловливает необходимость в ряде случаев ставить перед собой и решать особую задачу - интерпретировать причины ближайших и отдаленных последствий своих действий. Само рождение этой задачи, несомненно, относится к эффектам движения деятельности - ибо выходит за границы действия исходных побуждений субъекта. Однако в ходе ее решения рождаются импульсы, значимые для осуществления исходной деятельности человека, вызывая в одних случаях волевые проявления активности, а в других - безволие.

Качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам и обстоятельствам или же, напротив, собственным усилиям и способностям, называется локализацией контроля (в психологической литературе используется термин «локус контроля», от лат. locus - местоположение и фр. controle - проверка). Есть люди, которые склонны объяснять причины своего поведения и свои деяния внешними факторами (судьбой, обстоятельствами, случаем и т.д.). Тогда говорят о внешней (экстернальной) локализации контроля. Относящиеся к этой категории школьники найдут любые объяснения полученной неудовлетворительной оценке («Задание было неправильно написано на доске», «Мне неверно подсказали и сбили меня с толку», «К родителям пришли гости и помешали мне делать уроки», «Этого правила мы не проходили» и т.д.). Исследования показали, что склонность к экстернальной локализации контроля связана с такими личностными чертами, как безответственность, неуверенность в своих способностях, тревожность, стремление вновь и вновь откладывать осуществление своих намерений и т.д.

Если индивид, как правило, принимает на себя ответственность за свои деяния, объясняя их, исходя из своих способностей, характера и т.д., то есть основания полагать, что у него преобладает внутренняя (интернальная) локализация контроля.

Получивший «двойку» учащийся, для которого характерна

внутренняя локализация контроля, объяснит это либо тем, что задание ему не интересно, либо забывчивостью, либо отвлечением внимания и т.д. Выявлено, что люди, которым присуща внутренняя локализация контроля, более ответственны, последовательны при достижении цели, склонны к самоанализу, общительны, независимы. Интернальная или экстернальная локализация контроля волевого действия, имеющего как положительные, так и отрицательные социальные последствия, являются устойчивыми качествами человека, формирующимися в процессе воспитания и самовоспитания.

Важнейшие звенья волевого акта - принятие решения и исполнение - нередко вызывают особое эмоциональное состояние, которое описывается как волевое усилие. *Волевое усилие — это форма эмоционального стресса, мобилизующего внутренние ресурсы человека (память, мышление, воображение и др.), создающего дополнительные мотивы к действию, которые отсутствуют или недостаточны, и переживаемого как состояние значительного напряжения.*

В результате волевого усилия удается затормозить действие одних и предельно усилить действие других мотивов. Волевое усилие, вызванное чувством долга, мобилизует человека на преодоление внешних и внутренних трудностей (нежелание отвлекаться от интересной книги, заботиться о соблюдении режима и т.д.). Победа над ленью, страхом, усталостью в результате волевого усилия дает значительное эмоциональное удовлетворение, переживается как победа над собой.

Внешнее препятствие требует волевого усилия в том случае, когда оно переживается как внутренняя трудность, внутренний барьер, который необходимо преодолеть.

Приведем простой пример. Если отмерить на полу один метр и попробовать перешагнуть через это препятствие, то никаких трудностей это задание не составит, никаких волевых усилий не потребуется. Но в условиях альпинистского восхождения ледниковая трещина такой же ширины выступает уже как серьезнейшее препятствие и преодолевается не без усилий. В обоих случаях движение, казалось бы, сходное - надо лишь широко шагнуть. Трудность в том, что в горах этому шагу предшествует борьба.мотивов - чувство самосохранения борется со стремлением оказать помощь товарищу, желанием выполнить взятое на себя обязательство. Победит первое - и человек трусливо попятится от трещины, одержит верх второе - и препятствие будет преодолено, хотя, быть может, для этого понадобится значительное волевое усилие.

Воля как сознательная организация и саморегуляция активности, направленная на преодоление внутренних трудностей, ~

это прежде всего власть над собой, над своими чувствами, действиями. Общеизвестно, что у разных людей эта власть обладает разной степенью выраженности. Обыденное сознание фиксирует огромный спектр индивидуальных особенностей воли, различающихся по интенсивности своих проявлений, характеризуемых на одном полюсе как сила, а на другом как слабость воли. Человек, обладающий сильной волей, умеет преодолевать трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели, при этом обнаруживает такие волевые качества, как решительность, мужество, смелость, выносливость и т.д. Слабовольные люди пасуют перед трудностями, не проявляют решительности, настойчивости, не умеют сдерживать себя, подавлять сиюминутные побуждения во имя более высоких, нравственно оправданных мотивов поведения и деятельности.

Диапазон проявлений слабоволия столь же велик, как и характерных качеств сильной воли. Крайняя степень слабоволия находится за гранью нормы психики. Сюда относятся, к примеру, абулия и апраксия.

Абулия — это возникающее на почве мозговой патологии отсутствие побуждений к деятельности, неспособность при понимании необходимости принять решение действовать или исполнять его. Отчетливо понимая необходимость выполнить распоряжение врача, больной, страдающий абулией, не может заставить себя что-либо для этого предпринять. Наиболее характерно для него полевое поведение, т.е. управляемое случайными стимулами, появившимися в «поле». (Человек, перемещающийся по комнате без видимой цели, входит в дверь только потому, что она оказалась открытой, хотя никаких намерений входить в дверь у него не было и делать ему в другом помещении нечего.)

Апраксия - сложное нарушение целенаправленности действий, вызываемое поражением мозговых структур. Если поражение нервной ткани локализуется в лобных долях мозга - наступает апраксия, проявляющаяся в нарушении произвольной регуляции движений и действий, которые не подчиняются заданной программе и, следовательно, делают невозможным осуществление волевого акта.

Абулия и апраксия - сравнительно *редкие явления,* присущие людям с тяжелым расстройством психики. Слабоволие, с которым педагог сталкивается в повседневной работе, обусловлено, как правило, не мозговой патологией, а определенными условиями воспитания; коррекция безволия возможна, как правило, лишь на фоне изменения социальной ситуации развития личности.

Глава 11

ОБЩЕНИЕ

1. Понятие об общении

Многоплановый характер общения. Взаимодействие человека с окружающим его миром осуществляется в системе *объективных отношений,* которые складываются между людьми в их общественной жизни.

Объективные отношения и связи (отношения зависимости, подчинения, сотрудничества, взаимопомощи и др.) неизбежно и закономерно возникают в любой реальной группе. Отражением этих объективных взаимоотношений между членами группы являются субъективные межличностные отношения, которые изучает социальная психология.

Основной путь исследования межличностного взаимодействия и взаимоотношения внутри группы - это углубленное изучение различных социальных фактов, а также взаимодействия людей, входящих в состав данной группы.

Всякое производство предполагает объединение людей. Но никакая человеческая общность не может осуществлять полноценную совместную деятельность, если не будет установлен контакт между людьми, в нее включенными, и не будет достигнуто между ними должное взаимопонимание. Так, например, для того, чтобы учитель мог обучить чему-либо учеников, он должен вступить с ними в общение.

Общение - это многоплановый процесс развития контактов между людьми, пороождаемый потребностями совместной деятельности.

Общение включает в себя обмен информацией между участниками совместной деятельности, который может быть охарактеризован в качестве *коммуникативной стороны общения.* Общаясь, люди обращаются к языку как одному из важнейших средств общения.

Вторая сторона общения — *взаимодействие общающихся* — обмен в процессе речи не только словами, но и действиями,

поступками. Производя расчет у кассы универмага, покупатель и продавец общаются даже в том случае, если ни один из них не произносит ни слова: покупатель вручает кассиру товарный чек на выбранную покупку и деньги, продавец выбивает чек и отсчитывает сдачу.

Наконец, третья сторона общения предполагает *восприятие общающимися друг друга*. Очень важно, например, воспринимает ли один из партнеров по общению другого как заслуживающего доверия, умного, понятливого, подготовленного или же заранее предполагает, что тот ничего не поймет и ни с чем сообщенным ему не разберется. *Таким образом, в едином процессе общения можно условно выделить три стороны: коммуникативную (передача информации), интерактивную (взаимодействие) и перцептивную (взаимовосприят ие).*

Рассматриваемое в единстве этих трех сторон, общение выступает как способ организации совместной деятельности и взаимоотношений включенных в нее людей. Знание закономерностей общения и развитие навыков и способностей общения особенно важны для педагога, профессиональная задача которого может быть успешно решена только в том случае, если ему удастся продуктивно включить учащихся в совместную с ним деятельность, наладить взаимодействие и взаимопонимание, отвечающее целям и задачам воспитания, т.е. осуществлять полноценное *педагогическое общение*.

Дидактические и собственно воспитательные задачи деятельности педагога невозможно достаточно плодотворно реализовать без организации продуктивного процесса общения преподавателя и ученического коллектива. *Общение в деятельности педагога, таким образом, выступает: во-первых, как средство решения собственно учебных задач, во-вторых, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса, в-третьих, как способ организации определенной системы взаимоотношений преподавателей и учащихся, обусловливающих успешность воспитания и обучения, и наконец, в-четвертых, как процесс, вне которого невозможно воспитание индивидуальности школьника.* Под педагогическим общением понимается *система, приемы* и *навыки* взаимодействия педагога и ученического коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, оказание учебно-воспитательного воздействия и организация взаимопонимания. Педагог выступает как инициатор этого процесса, организует его и управляет им.

Педагогическое общение выступает, с одной стороны, как эмоциональный фон учебно-воспитательного процесса, а с другой - как его непосредственная содержательная характеристика.

Единство общения и деятельности. Связь общения с совместной деятельностью очевидна. Но возникает вопрос: является ли общение частью, стороной, аспектом совместной деятельности или общение и деятельность - это два самостоятельных, равноправных процесса?

В совместной деятельности человек должен по необходимости объединяться с другими людьми, общаться с ними, т.е. устанавливать контакт, добиваться взаимопонимания, получать должную информацию, сообщать ответную и т.д. Здесь *общение выступает как сторона, часть деятельности, как важнейший ее информативный аспект, как коммуникация (общение первого рода).*

Но, создав предмет (сконструировав прибор, высказав мысль, произведя вычисления, починив машину и т.д.) в процессе деятельности, уже включившей общение как коммуникацию, человек этим не ограничивается; он через созданный предмет «транслирует» себя, свои особенности, свою индивидуальность другим людям, продолжает себя в других людях (в том числе и в тех, с кем он коммуницирует для достижения цели деятельности) и даже в себе как в «другом».

Произведенный предмет (построенное здание, точная поэтическая строка, посаженное дерево, мастерски выточенная деталь, написанная книга, сочиненная или исполненная песня) — это, с одной стороны, предмет деятельности, а с другой - средство, с помощью которого человек утверждает себя в общественной жизни, потому что этот предмет произведен для других людей. Этим предметом опосредствуется отношение между людьми, создается общение как производство общего, равно принадлежащего и тем, кто творит и делает, и тем, кто потребляет, присваивает.

Отметим, что, к примеру в рабовладельческом обществе, в результате отчуждения результатов труда блокировалось и разрушалось общение как производство общего между людьми. Запечатлев в произведенном предмете свой труд, его создатель не мог надеяться, что он тем самым продолжает себя в тех, кому он предназначен, потому что предъявлял себя другим через этот предмет не он сам, а его хозяин. Общение, взаимопонимание, взаимоуважение людей, таким образом, изначально подрывалось.

В. А. Сухомлинский писал: «Человек оставляет себя прежде всего в человеке. В этом наше бессмертие. В этом высшее счастье и смысл жизни... Человеческий дух тем и отличается от существования животного, что, продолжая род свой, мы.оставляем в человеке свою красоту, идеалы, преданность высокому и возвышенному. Чем глубже вы... сумели отразить, запечатлеть себя

в человеке, тем богаче вы как гражданин и тем счастливее ваша личная жизнь»[1].

Общение как продолжение себя в другом есть уже общение второго рода. Если общение первого рода (общение как коммуникация) выступило как сторона совместной деятельности, то общение второго рода в качестве существенной своей стороны имеет совместную деятельность по производству общественно ценного и личностно значимого предмета. Здесь зависимость переворачивается и уже деятельность выступает как аспект, часть, необходимая предпосылка общения.

Таким образом, *с одной стороны, деятельность выступает как часть, сторона общения, с другой — общение является частью, стороной деятельности. Но общение и деятельность образуют неразрывное единство во всех случаях.*

2. Общение как обмен информацией

Общение и язык. Понимание общения как производство общего, объединяющего людей в процессе их взаимодействия и совместной деятельности, предполагает, что этим общим прежде всего является *язык как средство общения.* Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, потому что его понимает как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение.

Человек, адресующий информацию другому человеку *(коммуникатор),* и тот, кто ее принимает *(реципиент),* для осуществления целей общения и совместной деятельности должны пользоваться одной и той же системой кодификации и декодификации значений, т.е. говорить на «одном языке». Если коммуникатор и реципиент используют различные системы кодификации, то они не могут добиться взаимопонимания и успеха совместной деятельности. Библейская легенда о строительстве вавилонской башни, сорвавшемся вследствие неожиданного «смешения языков» строителей, отражает факт невозможности взаимодействия при блокировании процессов кодификации и декодификации, так как говорящие на разных языках люди не могут договориться друг с другом, что делает совместную деятельность неосуществимой. Обмен информацией становится возможен, если значения, за-

[1] **Сухомлинский В.А. Мы** продолжаем себя в детях. Избр. пед. соч.: В 3-х т. - М.: Педагогика, 1981. - Т. 3. - С. 517-518.

крепленные за используемыми знаками (словами, жестами, иероглифами и т.д.), известны участвующим в общении лицам.

Значение — это содержательная сторона знака как элемента, опосредствующего познание окружающей действительности. Подобно тому, как орудие опосредствует трудовую деятельность людей, знаки опосредствуют их познавательную деятельность и общение.

Система словесных знаков образует язык как средство существования, усвоения и передачи общественно-исторического опыта.

Язык как средство накопления и передачи общественного опыта возник в процессе труда и начал развиваться еще на заре доклассового общества. Для передачи друг другу существенно значимой информации люди стали пользоваться членораздельными звуками, за которыми закреплялись определенные значения.

Пользоваться членораздельными звуками для общения было удобно, особенно в тех случаях, когда руки были заняты предметами и орудиями труда, а глаза обращены на них. Передача мыслей посредством звуков была удобна и на значительном расстоянии между общающимися, так же как в темноте, в тумане, в зарослях.

Благодаря общению с помощью языка отражение мира в мозгу отдельного человека постоянно пополняется тем, что отражается или было отражено в мозгу других людей, — происходит обмен мыслями, передача информации.

В общении человек постоянно учится отделять существенное от несущественного, необходимое от случайного, переходить от образов единичных предметов к устойчивому отражению их общих свойств в значении слов, в котором закрепляются существенные признаки, присущие целому классу предметов и тем самым относящиеся и к конкретному предмету, о котором идет речь. Говоря «газета», мы имеем в виду не только тот газетный лист, который держим в руках, но тем самым указываем, к какому классу предметов относится данный предмет, принимая во внимание его отличие от другой печатной продукции и т.д.

Слова имеют определенное значение, т.е. некую отнесенность к предметному миру. Когда преподаватель применяет то или иное слово, то и он, и его слушатели имеют в виду одно и то же явление и у них не возникнут недоразумения. Система значений развивается и обогащается на протяжении всей жизни человека, и ее целенаправленное формирование - центральное звено как среднего, так и высшего образования.

Вербальная коммуникация. Речь. *Речь - это вербальная коммуникация, т.е. процесс общения с помощью языка.* Средством вербальной коммуникации являются слова с закрепленными за ними

в общественном опыте значениями. Слова могут быть произнесены вслух, про себя, написаны или же заменены у глухих людей особыми жестами, выступающими носителями значений (так называемая дактилология, где каждая буква обозначается движениями пальцев, и жестовая речь, где жест заменяет целое слово или группу слов).

Различают следующие виды речи: *письменная* и *устная* речь, последняя, в свою очередь, подразделяется на *диалогическую* и *монологическую.*

Наиболее простой разновидностью *устной речи* является *диалог,* т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Для разговорной речи характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторения фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Сплошь и рядом в семейной обстановке педагог строит диалог совсем не так, как в классе при общении с учениками. Большое значение имеет степень эмоционального возбуждения при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как в спокойном состоянии, не только употребляет иные интонации, но часто пользуется другими словами, оборотами речи.

Вторая разновидность устной речи - *монолог,* который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад и т.п. Монологическая речь сложна в композиционном отношении, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог. Ее развернутые формы в онтогенезе по сравнению с диалогической речью развиваются позднее, и поэтому формирование ее у учащихся представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения. Не случайно встречаются взрослые люди, умеющие свободно, без затруднений беседовать, но затрудняющиеся, не прибегая к заранее написанному тексту, выступить с ясным сообщением (докладом, публичным выступлением и т.п.). В немалой степени это следствие недостаточного внимания учителей школы к работе по формированию у учащихся монологической речи.

Письменная речь появилась в истории человечества много позднее устной речи. Она возникла как результат потребности

общения между людьми, разделенными пространством и временем, и развилась от *пиктографии,* когда мысль передавалась условными схематическими рисунками, до современного письма, когда тысячи слов записываются с помощью нескольких десятков букв.

Благодаря письму оказалось возможным наилучшим образом передавать от поколения к поколению опыт, накопленный людьми, так как при передаче его с помощью устной речи он мог подвергаться искажению, видоизменению и даже бесследно исчезать. Письменная речь играет важную роль в развитии сложных обобщений, которыми пользуется наука, в передаче художественных образов. Письмо и чтение, развитие которых является важнейшей задачей школы, начиная с первых дней обучения ребенка, раздвигает его умственные горизонты и является важнейшим средством приобретения и сообщения знаний. Пользование письменной речью вынуждает добиваться максимально правильных формулировок, строже соблюдать правила логики и грамматики, глубже продумывать содержание и способ выражения мыслей. Нередко записать что-либо - значит хорошо уяснить это и запомнить.

Механизм речи. Речь своей физиологической основой имеет деятельность слухового и двигательного анализаторов. В коре мозга замыкаются временные связи между различными раздражениями со стороны внешнего мира и движениями голосовых связок, гортани, языка и других органов, регулирующих произнесение слов. Речь функционирует на основе *второй сигнальной системы.* Слово, по словам *И.П. Павлова,* это «сигнал сигналов». Слова, сигнализируя сигналы первой сигнальной системы, всевозможные впечатления, существующие в виде образом мира, могут вызывать те же действия, что и непосредственные раздражители. Слова и их сочетания всегда представляют собой результат отвлечения и обобщения. Сложный процесс вербального общения основывается на действии последовательного включения обеспечивающих его механизмов.

Первым этапом является программирование речи - построение смыслового костяка речевого высказывания, того, что человек хочет сказать. Для этого отбирается информация, которую он считает важной, и отсеивается ненужная, второстепенная. *Второй этап — построение синтаксической структуры предложения.* Прогнозируется общая конструкция фразы, ее грамматическая форма, включаются механизмы, обеспечивающие поиск нужного слова, выбор звуков, наиболее точно его воспроизводящих. *Наконец осуществляется проговаривание,* реальное звучание речи. Таким образом, развертывается процесс «говорения», в ходе кото-

рого коммуникатор кодирует информацию, подлежащую передаче.

В процессе слушания собеседник (реципиент) декодирует полученную информацию, что, в свою очередь, представляет собой поэтапный перевод звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание того, что хотел сказать коммуникатор. Правильность понимания слушающим того, что ему было сообщено, становится для коммуникатора очевидным, лишь когда реципиент сам превращается в коммуникатора (смена коммуникативных ролей) и своим высказыванием дает знать, что он принял и понял сообщенное. В диалогическом общении коммуникативные роли попеременно меняются, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, оказывается возможным согласование действий и поведения общающихся, без чего было бы невозможно достичь результата в совместной деятельности.

Функционирование процессов кодирования и декодирования речевых высказываний оказывается возможным при сохранности мозговых центров и систем, обеспечивающих успешность вербального общения. Если возникают нарушения в работе этих систем, у человека появляются различные расстройства речи — *афазии*. В одних случаях оказывается невозможным построение фразы, но понимание речи сохраняется, в других - нарушается членораздельность речи (возникает дезартрия), хотя слова больной подбирает правильно, в третьих - утрачивается возможность восприятия речевого высказывания при сохранении возможности высказаться и т.д.

Уже в середине XIX в. двумя учеными были открыты участки мозга, при нарушении работы которых наблюдались расстройства речи. Так, *П. Брока* выяснил, что при поражении задней трети нижней лобной извилины левого полушария у больных появляются нарушения произношения слов. Поздне.е *К. Вёрнике* описал случаи нарушения понимания слов в результате поражения задней трети верхней височной извилины левого полушария. Эти участки мозговой ткани были обозначены как «центры» моторной речи («центр Брока») и понимания речи («центр Вернике»), Однако в дальнейшем, благодаря работам психофизиологов *(А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, П.К$_у$ Анохин* и др.), стало очевидным, что *физиологической основой речи является не столько деятельность изолированных участков мозга («центров речи»), сколько сложная организация деятельности мозга как единого целого.* Таким образом, сложилось представление о *динамической* (т.е. не строго анатомической, а подвижной) *локализации речевых функций,* имеющее

исключительно важное значение для коррекции расстройств речи в связи с использованием широких компенсаторных возможностей центральной нервной системы.

Невербальная коммуникация. Общение людей не может быть уподоблено передаче информации по телеграфу, где коммуникатор и реципиент обмениваются вербальными сообщениями. В общение людей оказываются закономерно включены эмоции общающихся, которые определенным образом относятся и к коммуникации, и к тем, кто вовлечен в общение. Это эмоциональное отношение, сопровождающее речевое высказывание, образует особый, невербальный аспект обмена информацией, особую, *невербальную коммуникацию. Средствами невербальной коммуникации являются жесты, мимика, интонации, паузы, поза, смех, слезы* и т.д., которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации - слова. Товарищу, поведавшему о постигшем его горе, собеседник выражает свое сочувствие словами, сопровождаемыми знаками невербальной коммуникации: опечаленным выражением лица, понижением голоса, прижиманием руки к щеке и покачиванием головы, глубокими вздохами и т.д.

Средства невербальной коммуникации как своеобразный язык чувств являются таким же продуктом общественного развития, как и язык слов, и могут не совпадать в разных национальных культурах. Болгары несогласие с собеседником выражают кивком головы, который русский воспринимает как утверждение и согласие, а отрицательное покачивание головой, принятое у русских, болгары могут легко принять за знак согласия.

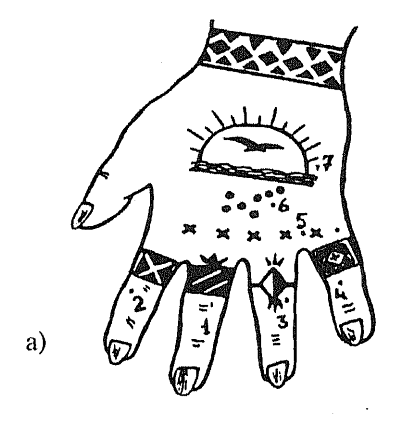
В разных возрастных группах для осуществления невербальной коммуникации выбираются различные средства. Так, дети часто используют плач как средство воздействия на взрослых и способ передачи им своих желаний и настроений. Коммуникативный характер, который приобретает у детей плач, хорошо передает их нередко встречающееся предупреждение «Я не тебе плачу, а маме!»

Существенно важное значение для усиления действия вербальной коммуникации имеет пространственное размещение общающихся. Реплика, брошенйая через плечо, четко показывает отношение коммуникатора к реципиенту. В некоторых видах обучения (в частности, при обучении «говорению» на иностранных языках) преподаватель предпочитает размещать учеников не «в затылок друг другу», как это принято в классе, а по кругу, лицом друг к другу, что существенно повышает коммуникабельность общающихся и интенсифицирует приобретение навыков общения на иностранном языке.

Соответствие используемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации является одним из элементов культуры общения. Это соответствие особо важно для педагога, для которого средства как вербальной, так и невербальной коммуникации являются инструментом его профессиональной деятельности. А.С. Макаренко подчеркивал, что педагог одно и то же слово должен уметь произносить с множеством различных интонаций, вкладывая в него значение то приказа, то просьбы, то совета и т.д.

К средствам невербальной коммуникации могут быть отнесены и различные условные обозначения, с помощью которых коммуникатор информирует о чем-то значимом для него, адресованном для сведения возможных реципиентов. Траурная лента (черная в России и на Западе, белая в Китае) сообщает о постигшей человека потери. Звездочки и просветы на погонах — о высоком воинском звании, татуировка — о месте, которое в воровской иерархии занимает или занимал правонарушитель (рис. 19).

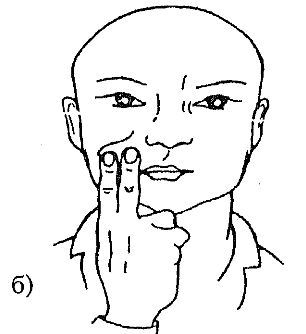
а)

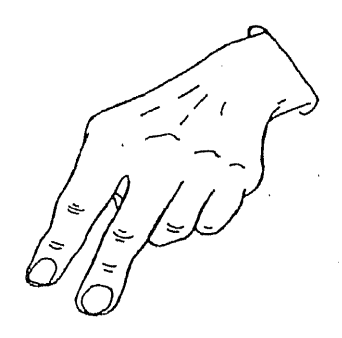


Кисть руки в татуировках

1. Дважды отбывал наказание в ВТК, «Отсидел борзо», о чем свидетельствует корона (был «авторитетом» в колонии).
2. Отбывал наказание за грабеж.
3. «Вор-рецидивист» (имеет высший статус в воровской среде).
4. Неисправимый.
5. Имеет 5 судимостей.
6. Совершил два побега из ИТК.
7. «Привет ворам» (данный субъект - «вор в законе»).
8. Браслет наносят те, кто провел в колонии не менее 5 лет, на двух руках — не менее 10 лет.

б)





«Сбоку два» - за нами следят
(оперработник или милиционер)

Рис. 19 а, б (По В.Ф. Пирожкову)

Развитие речи. Удовлетворение потребностей человека оказывается изначально возможным лишь в том случае, если он вступает в общение, взаимодействуя с другими людьми. Это порождает потребность субъекта сказать им о том, что для него важно и значимо. Ребенок овладевает членораздельной речью, первые зачатки которой появляются в конце первого года жизни. Это созвучия «ма-ма», «па-па», «ба-ба» и т.п., не требующие сложной артикуляции и легко произносимые. Взрослый соотносит эти созвучия с конкретными лицами - матерью, отцом, бабушкой, что способствует закреплению у ребенка связи каждого из этих созвучий с конкретным лицом из его ближайшего окружения («это баба»).

В дальнейшем каждое из этих созвучий превращается для ребенка в с л о в о, которое он использует для организации своего взаимодействия со взрослыми. Теперь слово «баба» выступает как средство удовлетворения его текущих потребностей. Произнося слово, ребенок стремится получить желаемое: внимание, ласку. Слово становится средством общения. В дальнейшем число используемых слов лавинообразно возрастает, и к двум годам не только чрезвычайно расширяется словарь языка детей, но и становится возможным правильное употребление грамматических форм, усложняются и удлиняются предложения. Обогащение языка ребенка продолжается на протяжении всего школьного детства.

Одновременно развивается и невербальная коммуникация: мимика, пантомимика, интонационное разнообразие речи. В эти годы формируются обратные связи в процессе коммуникации — ребенок научается дешифровать выражение лица собеседника, улавливать одобрение или неодобрение в его интонациях, понимать значение жеста, сопровождающего и усиливающего слово взрослого человека. Все это позволяет ему корректировать свои действия, добиваться должного взаимопонимания в общении.

В школе на уроках чтения и письма, а в дальнейшем - языка и литературы осуществляется формирование у детей сознательного отношения к языку как средству и к речи как процессу общения. Становясь предметом специально организованного преподавателем анализа, язык предстает перед учащимися как сложная знаковая система, подчиненная действию социально выработанных законов, усвоение которых позволит ему не только грамотно писать, читать и говорить, но и овладеть с помощью языка духовными богатствами, выработанными до него и для него человечеством. Построенные на основе исследований психологов современные методики обучения грамоте способствуют формиро-

ванию у школьников умений сознательного звукового анализа речи, что существенно облегчает переход к продуктивному овладению грамотным письмом. Значительные трудности возникают у школьника при освоении синтаксиса. Так, в русском языке существует около двухсот правил пунктуации.

Исследования психологов Московского университета показали, что все эти правила выявляют всего три функции связи слов в предложении: их соединение, разделение и обособление. Как выяснилось, достаточно научить школьников по определенным признакам анализировать и обнаруживать эти функции в конкретных предложениях, чтобы они безошибочно ставили знаки препинания, не заучивая ни одного правила пунктуации.

Исключительно велика роль педагога в формировании умений речевого общения дошкольников и школьников. Важнейшим условием развития речи и мышления учащихся является свободная и точная речь педагога. В.А. Сухомлинский писал: «Есть еще одна сторона педагогической культуры, о которой нельзя говорить без тревоги, - это речевая культура учителя. Лет двадцать назад, наблюдая, как воспринимают дети изложение нового материала на уроке у одного учителя, я обратил внимание на то, что, слушая изложение материала, дети очень устают, с урока идут просто изнуренные. Я стал внимательно вслушиваться в слова учителя (он преподавал биологию) и ужаснулся. Его речь была до того хаотична, логически непоследовательна, смысл излагаемого до того неясен, что ребенку, впервые воспринимающему то или иное понятие, надо было напрягать усилия, чтобы понять хоть что-нибудь»[1].

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «культура речи учителя в решающей степени определяет эффективность умственного труда учеников на уроке»[2], и намечал пути ее формирования: преодоление неясности в толковании понятий, расплывчатости представлений, которые учитель стремится создать посредством слова и без которых невозможен переход от простого к сложному, от близкого к далекому, от конкретного к общему; углубленный анализ текста учебников, с которыми имеют дело учащиеся, выявление в тексте логической последовательности и причинно-следственных связей. Высокая культура речи - важное условие рационального использования времени учителем. «Сколько времени теряется на бесчисленные повторения, необходимость в которых возникает тогда, когда предмет, явление, понятие не находит в речи учителя яркой, доступной пониманию ребенка словесной оболочки», — писал В.А. Сухомлинский.

[1] Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. Избр. пед. соч.: В 3-х т. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 3. — С. 65—66,

[2] Там же. - С. 67.

3. Общение как межличностное взаимодействие

Вступая в общение, т.е. обращаясь к кому-либо с вопросом, просьбой, приказанием, объясняя или описывая что-то, люди с неоходимостью ставят перед собой цель оказать воздействие на другого человека, добиться от него желаемого ответа, выполнения поручения, понимания того, что он до тех пор не понимал. Цели общения отражают потребности совместной деятельности людей. Это не исключает случаев пустой болтовни, так называемого *фатического общения* (от лат. fatuus - глупый), бессодержательного использования коммуникативных средств с единственной целью поддержания самого процесса общения. Именно таков выдуманный гоголевским Хлестаковым пустопорожний «диалог» его с «Пушкиным»: «Ну что, брат Пушкин?» — «Да так, брат, - отвечает, бывало, - так как-то все...» Если общение не является фатическим, оно обязательно имеет или во всяком случае предполагает некоторый результат - изменение поведения и деятельности других людей. Такое общение выступает как *межличностное взаимодействие, т.е. совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающихся в процессе их совместной деятельности*. Межличностное взаимодействие представляет собой последовательность развернутых во времени реакций людей на действия друг друга: поступок индивида А., изменяющий поведение Б., вызывает с его стороны ответные реакции, которые в свою очередь воздействуют на поведение А.

Социальный контроль и социальные нормы. Совместная деятельность и общение протекают в условиях *социального контроля, осуществляемого на основе социальных норм — принятых в обществе образцов поведения, регламентирующих взаимодействие и взаимоотношения людей.*

Общество вырабатывает в качестве социальных норм специфическую систему образцов поведения, им принятых, одобряемых, культивируемых и ожидаемых от каждого, находящегося в соответствующей ситуации. Их нарушение включает механизмы социального контроля (неодобрение, осуждение, наказание), обеспечивающего коррекцию поведения, отклоняющегося от нормы. О существовании и принятии норм свидетельствует однозначное реагирование окружающих на поступок кого-либо, отличающийся от поведения всех остальных. Диапазон социальных норм чрезвычайно широк - от образцов поведения, отвечающего требованиям трудовой дисциплины, воинского долга и патриотизма, до правил вежливости. К поведению, соответствующему социальной норме, относится и максимальная отдача в труде и выполнение только что усвоенного первоклассником правила вставать из-за парты при появлении учителя в классе.

Обращение людей к социальным нормам делает их ответственными за поведение, позволяет регулировать действия и поступки, оценивая их как соответствующие или не соответствующие этим нормам. Ориентировка на нормы позволяет человеку соотносить формы своего поведения с эталонами, отбирать нужные, социально одобряемые и отсеивать неприемлемые, направлять и регулировать свои отношения с другими людьми. Усвоенные нормы используются людьми в качестве критериев, с помощью которых ведется сравнение их собственного и чужого поведения.

Роль и ролевые ожидания в процессах общения. Социальный контроль в процессах взаимодействия осуществляется в соответствии с репертуаром ролей, «используемых» общающимися людьми. В психологии *под ролью понимается нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый окружающими от каждого, кто занимает данную социальную позицию* (по должности, возрастным или половым характеристикам, положению в семье и т.д.). Субъект выступает в роли учителя или ученика, врача или больного, взрослого или ребенка, начальника или подчиненного, матери или бабушки, мужчины или женщины, гостя или хозяина и т.д. И каждая роль должна отвечать совершенно определенным требованиям и определенным ожиданиям окружающих.

Один и тот же человек, как правило, выполняет различные роли, входя в различные ситуации общения. Являясь по своей служебной роли директором, он, заболев, выполняет все предписания врача, оказываясь в роли послушного сына своей престарелой матери; принимая друзей, он гостеприимный хозяин и т.п. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение - *ролевые конфликты*. Учитель как педагог не может не замечать недостатки в характере своего сына и убежден в необходимости усилить требовательность, но как отец он иногда проявляет слабость, потакая мальчику и способствуя закреплению этих отрицательных черт. Посещая родителей недисциплинированного ученика, педагог как гость не должен был бы огорчать хозяев дома неприятным сообщением о неблаговидном поведении их ребенка, но как учитель - обязан.

Взаимодействие людей, исполняющих различные роли, регулируется *ролевыми ожиданиями*. Хочет или не хочет человек, но окружающие ожидают от него поведения, соответствующего определенному образцу. То или иное исполнение роли обязательно получает общественную оценку, и сколько-нибудь значительное отклонение от образца осуждается.

Итак, необходимым условием успешности процесса общения является *соответствие поведения взаимодействующих людей ожиданиям друг друга*.

Каждый человек, вступая в общение, в большей или меньшей степени точно приписывает общающимся с ним людям определенные ожидания в отношении его поведения, слов и поступков. *Способность и умение человека безошибочно точно приписывать другим ожидания того, что они готовы от него услышать или в нем увидеть, называется тактом*.

Из этого, разумеется, не следует, что тактичный человек всегда и во всех случаях должен следовать этим ожиданиям. Если возникает ситуация, в которой принципы и убеждения субъекта вступают в резкое противоречие с тем, что от него, как он понимает, ожидают окружающие, он, проявляя принципиальность, может и не заботиться о том, насколько тактично его поведение.

Однако в повседневных жизненных ситуациях ошибочное приписывание ожиданий или их игнорирование является бестактностью. *Бестактность — это деструкция ожиданий в процессе общения, нарушающая взаимодействие общающихся и иногда создающая конфликтные ситуации*. Бестактное поведение может иметь сравнительно безобидный характер. Например, если на весьма формальный вопрос при встрече двух знакомых: «Как дела?» — следует подробный рассказ одного из них о здоровье всех домашних, о незначительных событиях последних дней, то это может расцениваться как некоторая бестактность. Но в ряде случаев нарушение требований такта ведет к серьезным последствиям. Это в особенности относится к проявлениям бестактности при педагогическом общении.

Приведем конкретный пример. В девятом классе преподаватель организовал кружок выразительного чтения и вел его весьма успешно.

Но однажды произошло следующее. Руководитель кружка предложил для работы басню И.А. Крылова «Разборчивая невеста». Не успел он приступить к чтению, как один из кружковцев встал и попросил выбрать другую басню; «Какую угодно, только не эту!» - «Объясните, в чем дело», - возразил учитель. «Не могу...» — последовал тихий ответ. Преподаватель все это счел капризом и настоял на своем. Закусив губу, паренек сел на место. И только прочитав заключительные строчки и вложив интонационный сарказм в слова:

И рада, рада уж была,
Что вышла за калеку,

по гнетущей тишине, по взволнованным и возмущенным лицам ребят, по слезам, выступившим на глазах одной из девушек, учитель наконец понял смысл случив-

шегося. Он вдруг вспомнил, что в числе кружковцев садит юноша, которому несколько лет назад поездом отрезало ногу, и что здесь же находится девушка, в которую тот давно влюблен.

Учитель не должен упускать из виду, что ученический коллектив состоит из людей и личность каждого надо принимать во внимание. Даже временная потеря психологического контакта со школьниками способна нанести тяжелый ущерб, последствия которого трудно предвидеть. Если же такие нарушения взаимопонимания оказываются скорее правилом, чем исключением, то можно с уверенностью предсказать, что между педагогом и учениками вскоре образуется труднопреодолимая пропасть.

Использование возможностей, которые предоставляет воспитателю педагогический такт при установлении необходимых контактов, дает возможность осуществить процесс формирования личности школьника в наиболее благоприятных условиях, открывая ей перспективы развития.

Психологический контакт в педагогическом общении. Контакт (от лат. contactus - соприкосновение) предполагает двустороннюю связь между общающимися. Условием поддержания и нормального развития его являются взаимное уважение и доверие лиц, вступивших в общение. Педагог в ходе учебно-воспитательной работы, вступая в контакт с учащимися, ожидает от них уважения, которое предполагает сама роль учителя. Эти обоснованные ролевые ожидания поддерживаются «Правилами для учащихся», традициями школы, единодушными требованиями учительского коллектива. Однако двусторонний характер контактов людей в общении, в свою очередь, требует и от учителя уважения к учащимся и доверия к ним. Хорошо зная известную педагогическую формулу «Максимум требований к личности и максимум уважения и доверия к ней», некоторые учителя используют только первую часть, не считая для себя обязательным придерживаться второй, хотя это не две разные задачи, а одна и та же.

В случае, если педагог проявляет - при всей принципиальности и требовательности - доверие и уважение к своим воспитанникам, действенным оказываются даже его скупые замечания, в то время как очень аргументированные и логичные нотации оставляют сплошь и рядом подростка равнодушным, если он не ощущает за словом учителя уважительного отношения к себе.

Взаимоотношения педагогов и учеников складываются не в вакууме. В большей или меньшей степени они являются производными от общей атмосферы школы, зависят от уровня понима-

ния психологии школьников, характерного для педагогического коллектива, от его педагогической и психологической культуры. Эта объективная зависимость контактов обнаруживается при психологическом анализе любого происшествия школьной жизни — от мелкой провинности младшеклассника до ЧП, взволновавшего всю школу. Педагоги, умеющие сочетать требовательность с уважением к ученику, создают наиболее благоприятную психологическую атмосферу для осуществления целей воспитания. Обнаруживая в общении с учащимися уважение к ним, они формируют у подростков *самоуважение,* которое становится условием дальнейших контактов с ними. Опора в общении со школьниками, в особенности с подростками, на их самоуважение является надежным средством оказания на них продуктивного педагогического воздействия.

В отличие от взрослого, у подростка, как правило, отсутствует устойчивая самооценка. Поэтому он вынужден ориентироваться на предполагаемые оценки своих поступков со стороны различных авторитетных для него лиц: родителей, педагогов, сверстников, старших ребят и т.д. При изменениях этих внешних оценок он стремится сохранить самоуважение как достаточно прочную опору для поддержания удовлетворяющего его общения с другими людьми, добиваясь того, чтобы они воспринимали его таким, каким он хотел бы выступить в их глазах. Опытные педагоги знают, как важно, налаживая успешное педагогическое общение с подростками, опираться на их самоуважение и с его помощью обеспечивать прочный психологический контакт.

Чувство самоуважения - инструмент точный, но хрупкий. И если взрослые по неосторожности, неведению или же намеренно разрушают у подростка чувство самоуважения, то они лишают его возможности противостоять дурным влияниям, делают невосприимчивым к хорошему примеру. Как бы ни был плох ребенок, но если у него сохранилось самоуважение, то это позволяет надеяться, что его удастся научить уважать и других людей, уважать общество, в котором он живет. А следовательно, в отношении него сохраняется оптимистическая перспектива. Разрушение же психологического контакта может привести к межличностному конфликту.

Межличностный конфликт. Нельзя представлять себе процессы общения всегда и при всех обстоятельствах гладко протекающими и лишенными внутренних противоречий. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие

взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда оборачивается взаимной враждебностью - возникает межличностный конфликт. Социальная значимость конфликта различна и зависит от ценностей, которые лежат в основе межличностных отношений. Конфликтными становятся иногда взаимоотношения двух старшеклассниц, оказавшихся соперницами, равно претендующими на внимание юноши. Характер конфликта приобретает столкновение двух товарищей, один из которых совершил бесчестный поступок. Очевидно, что общественная оценка причин и характера этих конфликтов будет существенно различаться.

Это обстоятельство должно привлечь внимание к причинам возникновения межличностного конфликта, к его детерминации.

В процессе совместной деятельности в качестве причин конфликтов могут выступать *два рода детерминант: предметно-деловые разногласия и расхождение личностно-прагматических интересов*.

В том случае, если во взаимодействии людей, сюуществляющих хорошо организованную, общественно ценную совместную деятельность, преобладают предметно-деловые противоречия, возникший конфликт, как правило, не ведет к разрыву межличностных отношений и не сопровождается нагнетанием эмоциональной напряженности и враждебности.

В то же время противоречия в сфере личностно-прагматических интересов легко переходят в неприязнь и вражду. Отсутствие общего дела ставит людей, преследующих свои узкоэгоистические цели, в ситуацию конкуренции, где выигрыш одного означает проигрыш другого. Это не может не обострять межличностные отношения.

Бывают и ситуации, когда расхождения в личностно-прагматических интересах прикрываются предметно-деловыми разногласиями или же когда длительные предметно-деловые разногласия постепенно приводят к личностной неприязни. При этом «задним числом» отыскиваются и фиксируются и расхождения в личностных интересах.

Причиной возникновения конфликтов являются также непреодоленные смысловые барьеры в общении, препятствующие налаживанию взаимодействия общающихся. *Смысловой барьер в общении — это несовпадение смыслов высказанного требования, просьбы, приказа для партнеров, создающее препятствие для их взаимопонимания и взаимодействия*.

К примеру, смысловой барьер во взаимоотношениях взрослых

и ребенка возникает вследствие того, что ребенок, понимая правильность требований взрослых, не принимает этих требований, потому что они чужды его опыту, взглядам и отношениям. Зачастую смысловой барьер появляется вследствие неверной тактики воспитательных воздействий по отношению к ребенку.

Преодоление смысловых барьеров оказывается возможным, если педагог знает и принимает во внимание психологию учащегося, учитывает егр интересы и убеждения, возрастные особенности, прошлый опыт, считается с его перспективами и трудностями.

Главная задача, решение которой необходимо для налаживания должного взаимопонимания детей и взрослых, может быть сформулирована следующим образом: научить детей пользоваться языком взрослых и научить взрослых понимать язык детей. Здесь имеется в виду не задача развития речи ребенка, о чем говорилось в предыдущем параграфе, не увеличение его словарного запаса или усвоение норм произношения и правописания. Языком как носителем значений ребенок овладевает в дошкольном возрасте и совершенствует, обогащает его все школьные годы. Но использование и развитие языка не ограничивается формированием значений. *Помимо общепринятой системы значений слова, как и другие факты сознания человека, имеют некоторый личностный смысл, некоторую особую значимость, индивидуальную для каждого.* Соотношение значений и личностного смысла было глубоко исследовано в трудах *А.Н. Леонтьева.* «В отличие от значений личностные смыслы... не имеют своего "надиндивидуального", своего "не психологического" существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания»[1]. Личностный смысл, т.е. особую значимость для человека, приобретает то, что *связывает цели деятельности с мотивами ее осуществления,* то, в чем оказываются запечатленными его потребности.

Одно и то же слово, действие, обстоятельство может иметь различный смысл для разных людей. Замечание учителя школьнику: «Опять ты подрался с Петровым на перемене» - имеет одно и то же значение для обоих. На уровне значений никаких затруднений во взаимопонимании общающихся нет: и тот, и другой понимают, о чем идет речь. Но личностный смысл их может

[1] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977. - С. 153.

быть разным. Для учителя драка в школе - нарушение дисциплины. Для ученика, быть может, это еще одна попытка пресечь издевательства Петрова над ним, как более слабым.

У взрослых есть все основания добиваться, чтобы ребенок овладевал не только общеизвестными значениями слов, но и системой принятых ими личностных смыслов, ориентированных на соответствующие нравственные и мировоззренческие ценности. Это желание оправдано задачей найти общий язык с детьми, без чего трудно договориться и избежать конфликта. Не теряя из виду эту цель (усвоение детьми языка взрослого с проникновением в систему его личностных смыслов), взрослому следует пытаться проникнуть в глубины личностных смыслов ребенка. Важную роль "при этом имеет *умение поставить себя на место того, с кем общаешься, идентифицироваться с ним.* Неумение и нежелание педагога проникать в систему личностных смыслов школьника — возможное основание межличностных конфликтов в сфере педагогического общения.

Влияние в условиях межличностного взаимодействия. Факт наличия наряду с общением первого рода (обменом информацией, установлением коммуникации для достижения цели деятельности) общения второго рода (как продолжения себя в других людях, как «трансляции» своей индивидуальности) привлекает внимание к влиянию, которое один человек оказывает на другого. Это влияние может осознаваться, а может и не осознаваться как тем, на кого влияют, так и тем, кто влияет.

Проблема социального влияния приобретает особо важное значение при рассмотрении психологических аспектов обучения и воспитания. Обучение - это прежде всего информационный процесс. Учитель сообщает знания (дает необходимую информацию) ученику и в порядке обратной связи, в свою очередь, получает от него информацию (выслушивает ответ, проверяет контрольную и т.п.), дающую представление о том, как усвоены сообщенные знания. Взаимодействие осуществляется на уровне значений. Но, как было уже отмечено, педагог не только передает значения, формируя понятия, но и «транслирует» ученикам смысл, который имеют для него эти понятия. Рассказывая о Великой Отечественной войне, он не только сообщает учащимся, например, факты, относящиеся к защите Брестской крепости, и учит их делать выводы относительно этих фактов, но и стремится передать им свое личное отношение к этим событиям, смысл, который они имеют для него. Передача, «трансляция» смыслов от учителя к ученикам является важнейшей стороной воспитания. Разумеется, воспитание неотделимо от обучения, как неотторжим смысл от значения.

Влияние, которое оказывает педагог на учащихся, осуществляя задачи воспитания, предполагает определенную трансформацию смыслов того, что видят, слышат и делают воспитанники. Разные педагога в различной степени оказывают на них весьма разнохарактерное влияние.

Проводился следующий эксперимент. Испытуемым - ученикам начальных классов — предлагали различные игрушки, но строго предупреждали, чтобы они ни в коем случае не брали в руки одну из них, красную матрешку, и не развинчивали ее. За каждым ребенком, оставшимся наедине с игрушками, велось незаметное наблюдение. Некоторый процент от общего числа испытуемых всегда нарушал запрет. Во второй серии экспериментов детям запрещали открывать красный ящик, разрешая играть другими предметами. Но при этом на видном месте перед испытуемым помещался портрет их педагога. Эксперимент показал, что при предъявлении портрета одного воспитателя процент «нарушителей» уменьшается, второго — остается тем же, а третьего — заметно возрастает. Одно напоминание об учителе по-разному изменило смысл ситуации. «Присутствие» одного педагога увеличило «законопослушность» детей, другого — усилило тягу к нарушению запрета.

За различными эффектами влияния педагога лежат особенности его личности, способность его, хотя и по-разному, продолжить себя, передать свои личностные смыслы детям, отражение характера и эффективности его педагогического общения (к объяснению этих явлений мы вернемся в главе «Личность»).

Дружеское общение. Особую форму общения людей представляет собой *дружба как устойчивая индивидуально-избирательная система взаимоотношений и взаимодействия, характеризующаяся взаимной привязанностью общающихся, высокой степенью удовлетворенности общением друг с другом, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности.* Развитие дружбы предполагает следование ее написанному кодексу, утверждающему необходимость взаимопонимания, откровенность и открытость, доверительность, активную взаимопомощь, взаимный интерес к делам другого, искренность и бескорыстие чувств. Серьезные нарушения кодекса дружбы ведут либо к ее прекращению, либо к сведению дружбы к поверхностным приятельским отношениям, либо даже к превращению в свою противоположность - вражду.

Проблема поиска дружеского общения и друга становится особенно актуальной в подростковом возрасте. Об этом свидетельствуют наблюдения педагогов, интимные дневники подростков, интерес, который они проявляют к беседам на тему «О дружбе и любви». Однако нет основания утверждать, что эти поиски оказываются столь успешными, так как подростки сталкиваются с реальными трудностями, возникающими при сопоставлении истинного характера их взаимоотношений с высоким стандартом кодекса дружбы. Иногда разочарования при выявлении несоответствия складывающихся отношений с идеалом дружбы порожда-

ют ссоры между подростками. Последнее более свойственно общению девочек друг с другом.

Для подросткового возраста безусловно характерна потребность иметь друга. У подростка, как правило, складывается достаточно ясное представление об эталоне дружеского общения, однако наиболее типичным явлением этого возрастного периода является не столько сугубо парная дружба, к которой он стремится, сколько *товарищество,* предполагающее более широкое общение со сверстниками. Товарищеские отношения позволяют развертывать общение, в котором подросток обретает возможность продолжить себя значимыми для него чертами и качествами во многих сверстниках: с одним ему интересно обсуждать прочитанные книги, с другим - играть в настольный теннис, с третьим - говорить о будущей профессии.

Это отроческое товарищество не может быть отождествлено с поверхностными приятельскими отношениями, так как субъект товарищеского общения стремится быть представленным в жизнедеятельности своих сверстников значимыми для него сторонами своей индивидуальности, отыскивая возможности быть действенно продолженным в других тем, что не только для него самого, но и для них важно и ценно. Дружба подростков - это этап на пути развития дружеского общения, подлинная глубина которого раскрывается у взрослых людей, достигших социальной зрелости.

Идеал парного дружеского общения подростки чаще всего, хотя и не исключительно, обретают в складывающихся интимных отношениях между полами, в первых проявлениях ранней юношеской любви.

4. Общение как понимание людьми друг друга

За взаимодействием и коммуникативной стороной общения выступает его *перцептивный аспект* — осуществляемое в общении взаимное восприятие его участников.

Общение становится возможным только в том случае, если люди, вступающие во взаимодействие, могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что представляет собой партнер по общению.Участники общения стремятся реконструировать в сознании внутренний мир друг друга, понять чувства, мотивы поведения, отношение к значимым объектам. «При общении вы прежде всего ищите в человеке душу, его внутренний мир», - писал К.С. Станиславский[1].

[1] **Станиславский К.С.** Работа актера над собой. - М: Искусство, 1961. - С. 271.

Однако эта реконструкция внутреннего мира другого человека - задача весьма сложная. Субъекту непосредственно дан лишь внешний облик других людей, их поведение и поступки, используемые ими коммуникативные средства, и ему приходится проделать определенную работу для того, чтобы, опираясь на эти данные, понять, что представляют собой люди, с которыми он вступил в общение, сделать заключение об их способностях, мыслях, намерениях и т.д. Видный психолог С.Л. Рубинштейн писал: «В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся .в их поведении, поскольку мы как бы «читаем», то есть расшифровываем, значение их внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем внутренний психологический план. Это «чтение» протекает бегло, поскольку в процессе общения с окружающими у нас вырабатывается определенный более или менее автоматически функционирующий психологический подтекст к их поведению»[1]. Сам по себе отдельный поступок однозначно не связан с внутренним психологическим планом, за ним стоящим, и это обстоятельство превращает межличностное восприятие в решение психологической задачи. *Перцептивный аспект общения — это восприятие, понимание и оценка человека человеком.* Познавая других людей, индивид получает возможность лучше, более надежно определить перспективы совместной деятельности с ними. От точности «прочтения» их внутреннего мира зависит успешность согласованных действий.

Механизмы восприятия человека человеком. В процесс общения включены по меньшей мере два человека. Каким же образом каждый из них, ориентируясь на внешне проявляемые поведенческие характеристики другого, формирует представление о нем, о его внутреннем мире? В актах взаимного познания должно быть выделено действие трех важнейших механизмов межличностного восприятия: *идентификации, рефлексии и стереотипизащи.*

Идентификация — это способ понимания другого человека через осознанное или бессознательное уподобление его характеристикам самого субъекта. В ситуациях взаимодействия люди строят предположения о внутреннем состоянии, намерениях, мыслях, мотивах и чувствах другого человека на основе попытки поставить себя на его место. Встретив в августовские дни около института двух явно взволнованных и лихорадочно перелистывающих учебник девушек, студент легко реконструирует их душевное состояние, восстанавливая в памяти время, когда он в качестве абитуриента

[1] **Рубинштейн СЛ.** Принципы и пути развития психологии. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С. 180.

сам стоял у институтских дверей, ожидая приглашения на экзамен.

Однако субъекту общения важно не только отстраненно, со стороны понять другого человека, но и принять во внимание, как индивид, вступивший с ним в общение, будет воспринимать и понимать его самого. *Осознание субъектом того, как он сам воспринимается партнером по общению, выступает в форме рефлексии.* Рефлексия входит в состав восприятия другого человека. Понять другого означает, в частности, осознать его отношение к себе как к субъекту восприятия. Таким образом, восприятие человека человеком можно уподобить удвоенному зеркальному отражению. Человек, отражая другого, отражает и себя в зеркале восприятия этого другого. (Многократное зеркальное отражение в процессе межличностного восприятия описывается в шутливой форме в стихотворном переводе С.Я. Маршака:

- Он целовал вас, кажется?
- Боюсь, что это так.
— Но как же вы позволили?
— Ах, он такой чудак!
Он думал, что уснула я
И все во сне стерплю,
Иль думал, что я думала,
Что думал он: я сплю!)

В процессах общения идентификация и рефлексия выступают в единстве.

Если бы каждый человек всегда располагал полной, научно обоснованной информацией о людях, с которыми он вступил в общение, то он мог бы строить тактику взаимодействия с ними с безошибочной точностью. Однако в повседневной жизни субъект, как правило, не имеет подобной точной информации, что вынуждает его *приписывать другим причины их действий и поступков. Причинное объяснение поступков другого человека путем приписывания ему чувств, намерений, мыслей и мотивов поведения носит название каузальной атрибуции* (от лат, causa — причина и atributio — придаю, наделяю), *или причинной интерпретации.* Ошибочная причинная интерпретация педагогом поступков ребенка делает затруднительным, а иногда и вообще невозможным нормальное педагогическое общение в школе. Каузальная атрибуция осуществляется чаще всего неосознанно — либо на основе идентификации с другим человеком, т.е. при приписывании другому тех мотивов или чувств, которые сам субъект, как он считает, обнаружил бы в аналогичной ситуации, либо путем отнесения партнера по общению к определенной категории лиц, в отношении которой выработаны некоторые стереотипные представления.

***Стереотипизация** — классификация форм поведения и интерпретация (иногда без каких-либо оснований) их причин путем отнесения к уже известным или кажущимся известными явлениями, т.е. отвечающим социальным стереотипам.* Стереотип здесь — сформировавшийся образ человека, которым пользуются как штампом. Стереотипизация может складываться как результат обобщения личного опыта субъекта межличностного восприятия, к которому присоединяются сведения, полученные из книг, кинофильмов и т.п., запомнившиеся высказывания знакомых. При этом эти знания могут быть не только сомнительными, но и вовсе ошибочными, наряду с правильными заключениями могут оказаться глубоко неверные. Между тем сформировавшиеся на их основе стереотипы межличностного восприятия сплошь и рядом используются как якобы выверенные эталоны понимания других людей.

Так, социально-психологический опрос свидетельствовал о популярности глубоко ошибочных стереотипных представлений об однозначной связи между внешностью человека и чертами его характера. Из 72 опрошенных 9 человек заявили, что люди с квадратными подбородками обладают сильной волей, 17 утверждали, что люди с большим лбом — умные. Трое полагали, что люди с жесткими волосами имеют непокорной характер. Пятеро говорили, что люди ниже среднего роста всегда отличаются властностью, энергией, желанием всеми командовать. У пяти человек существовало мнение, что красивые люди или глупы, или себялюбцы. Двое утверждали, что если у человека тонкие, бескровные губы, он ханжа и ему присуща скрытность.

Само собой разумеется, что все эти стереотипы, будучи включенными в процесс межличностного восприятия, формировали ошибочное познание людей и серьезно деформировали процесс общения с ними.

Стереотипизацией как механизмом каузальной атрибуции определялось традиционное истолкование американскими расистами поведения негров как сексуально агрессивного, коварного, непредсказуемого и т.д. В данном случае стереотипизация имела характер *предубеждения:* этнические предубеждения являются достаточно распространенными.

Характер каузальной атрибуции зависит от различных условий, хорошо изученных психологией. Так, например, при восприятии незнакомого человека большую роль играет та изначальная информация, которую получил субъект восприятия.

В психологическом эксперименте двум группам студентов показывали фотографию одного и того же человека. В первом случае экспериментатор его аттестовал как видного ученого, во втором - как преступника. Предлагалось дать его характеристику, исходя из особенностей его наружности. Первая группа испытуемых (вариант информации «видный ученый») сообщала, что сфотографирован человек, напряженно работающий, добрый, отзывчивый, умный. Вторая группа (вариант «преступник») утверждала, что перед ними портрет жесткого, решительного и коварного человека. Одна и та же деталь портрета - глаза в одном случае интерпретировались как ласковые и умные, в другом - как злые и беспощадные.

Очевидно, что полученная информация жестко ориентировала процесс восприятия, подгоняя оценку облика человека к стереотипам образа ученого или преступника.

Стереотипы, порождающие позитивное или негативное отношение к учащимся, оборачиваются в педагогическом общении субъективизмом преподавателя.

Американскими психологами был осуществлен следующий эксперимент. Большой группе опытных экспертов-преподавателей (их было 400) раздали ксерокопированные личные дела студентов (анкеты, автобиографии, фотокарточки, образцы письменных работ и т.д.). Каждый эксперт должен был по определенной схеме всесторонне охарактеризовать студента, чье личное дело он изучил. Когда были получены характеристики на всех студентов, то выяснилось, что материал обследования мог быть подразделен на две группы. Эксперты одной группы характеризовали подлежавших оценке студентов в целом положительно, другой - отрицательно. Впрочем, отдельные эксперты дали ответы, которые не могли быть квалифицированы однозначно: или как положительные, или как отрицательные.

В чем же заключался замысел эксперимента? В действительности все 400 экспертов получили одно и то же ксерокопированное личное дело. Разница была в том, что 200 личных дел содержали фотографию симпатичного, серьезного и вдумчивого молодого человека, а 200 других — фотографию фатоватого, малопривлекательного человека того же возраста. Положительные характеристики провоцировала первая фотография, отрицательные - вторая. Итак, эксперты располагали массой объективных данных, а «сработала» фотография. Никто не просил экспертов оценивать внешность студента, но, оказывается, именно внешность имела значение и дифференцировала результаты экспертизы.

К сожалению, в педагогической работе субъективность оценок нередко связана с оценкой внешности человека.

Существенным основанием для формирования предвзятости и субъективизма является предварительная информация, которую педагог получает об объекте восприятия.

В конце 60-х годов психологи *Розенталь* и *Джекобсон* провели психологический эксперимент, направленный на выявление роли указанного фактора формирования предвзятости.

Было проведено тестирование двух контингентов поступающих, которые в дальнейшем рассеялись по разным учебным группам. О результатах тестирования сами студенты не были информированы, но экспериментаторы сообщали их преподавателям, что, к примеру, у Смита - очень низкий коэффициент одаренности, а у Джонса — высокий. В каждой группе было по 2—3 студента из числа подвергшихся тестированию. Между тем преподаватели получили от экспериментаторов заведомо ложные сведения, потому что высокими или низкими коэффициентами интеллектуальной одаренности тестируемые были наделены в случайном порядке (первый по списку объявлялся «талантливым», второй - «бездарным», третий — «талантливым», четвертый — «бездарным» и т.д.). Через некоторое время экспериментаторы познакомились с учебными успехами лиц, прошедших тестирование. Студенты, которые якобы имели высокий коэффициент, в основном хорошо учились, преподаватели были ими довольны и хорошо о них отзывались. Что касается тех, кто был «наделен» низким коэффициентом, то их положение оказалось крайне неблагополучным — некоторые были отчислены, другие учились с трудом. Хотя и были исключения, но явно проступала некоторая

закономерность. О чем говорят результаты этого (отнюдь не безобидного для судеб людей) эксперимента? Преподаватели, «зная», что перед ними одаренный человек и, «зная», что другой «бездарен», не хотели «возиться» с последним, относились к нему пренебрежительно, и это сказывалось на его положении и учебе. У педагогов, в соответствии с предварительно полученной информацией, сформировалась готовность видеть студента под определенным углом зрения, и они делали все возможное, чтобы это мнение оправдать.

В связи с этим возникает вопрос: не сами ли педагоги формируют иной раз неуспешность учащегося за счет своего отношения к нему как заведомо неуспевающему, или неопрятно одетому, или непослушному? Возникает предвзятость, проявляется субъективизм, а дальше предпринимаются определенные действия для того, чтобы оправдать правомерность этой позиции.

Приписывание положительных качеств лицам, к которым субъект восприятия относится позитивно, и отрицательных — тем, к кому он не расположен, является одним из типичных случаев каузальной атрибуции. Так, в условиях эксперимента фиксировались оценки, которые давали педагоги незнакомым им детям за выполненное учебное задание. Заранее выявлялось, кто из детей кажется им более привлекательным, а кто менее. Выяснилось, что даже в том случае, когда «привлекательные» дети (по сговору с экспериментатором) делали больше ошибок, чем «непривлекательные», первые оценивались выше и им приписывали положительные качества, тогда как «непривлекательные» наделялись отрицательными свойствами. Эта выявленная в эксперименте зависимость имеет название *эффекта ореола*.

Сущность эффекта ореола заключается в том, что общее благоприятное впечатление, оставляемое человеком, приводит субъекта к положительным оценкам и тех качеств, которые не даны в восприятии; вместе с тем общее неблагоприятное впечатление порождает соответственно отрицательные оценки. Чаще всего эффект ореола проявляется, когда субъект восприятия располагает минимальной информацией о воспринимаемом. Однако этот эффект обнаруживается и при восприятии знакомого человека, но в условиях ярко выраженного эмоционального отношения к нему. Таким образом, недопустимое с педагогической точки зрения культивирование некоторыми учителями «любимчиков» в классе заведомо ведет к субъективным искажениям оценки учащихся и ошибочному восприятию их личностных качеств.

Включение межличностного восприятия в процесс совместной социально ценной деятельности изменяет его характер, делает адекватной каузальную атрибуцию, устраняет отрицательное действие эффекта ореола. Именно такой характер приобретает понимание человека человеком в подлинном коллективе.

Обратная связь в общении. Общение, как было показано, не может быть сведено к простой передаче информации. Для того чтобы быть успешным, оно обязательно предполагает *наличие обратной связи — получения субъектом информации о результатах взаимодействия*.

Сообщая что-то другому человеку, приказывая или обращаясь с просьбой или вопросом, вообще взаимодействуя с ним, индивид все время получает необходимую информацию об эффективности своего обращения к другому, - общение с необходимостью предполагает рефлексию. На основании этой информации он непрерывно корректирует свое поведение, перестраивая систему своих действий и средств речевой коммуникации, чтобы быть правильно понятым и достичь должного результата. Субъективно говорящий может не обращать внимания на обратную связь, но неосознанно он постоянно ее использует.

Роль обратной связи в общении особенно отчетливо осознается, если сама ее возможность оказывается в силу каких-то причин блокирована. Старшеклассник, которому приходится выступать по школьному радиовещанию, находится в большом затруднении, не получая привычной обратной связи со слушателями, - его речь становится неуверенной, прерывистой, убыстряется или неоправданно замедляется, исчезает обычная интонация и т.д. Если нет возможности зрительно воспринимать собеседника, обедняется жестикуляция, возникает скованность движения. Сигналы, получаемые при восприятии поведения собеседника, становятся основанием для коррекции последующих действий и высказываний субъекта.

Вообще восприятие собеседника или слушателя при общении выступает важным условием налаживания взаимопонимания. Если педагог не умеет принимать направляемую ему в порядке обратной связи информацию о том, как его понимают и как его воспринимают учащиеся, взаимодействие становится невозможным, педагогический контакт прерывается. Этим объясняются большие трудности использования монологических форм общения по сравнению с диалогическими; для преподавателя получение обратной связи на лекции в большей мере затруднено по сравнению с семинаром или лабораторными занятиями. На уроке опытный педагог в минимально короткое время осуществляет «дешифровку» выражения лиц, мимики, интонации, жестов нескольких десятков школьников и, делая вывод об их психических состояниях, опасениях, надеждах, огорчениях, намерениях, в соответствии с пониманием их внутреннего мира корректирует свое поведение, выбирает способы и приемы воспитательного воздействия. Таким образом, обратная связь в процессах межлич-

ностного восприятия выполняет *осведомительную функцию и функцию саморегуляции*.

Отдельные черты физического облика человека (лицо, руки, плечи), позы, жесты, интонации выступают как носители информации, которую следует принимать во внимание в процессах общения. Особо информативным носителем сигналов обратной связи оказывается лицо собеседника или слушателя. По выражению лица ученика педагог делает заключение о том, что его слушают крайне внимательно или вовсе не слышат («отсутствующее выражение лица»), верят ему или выражают сомнения («скептическое выражение лица») и т.д.

Впрочем, достаточно полное представление о восприятии субъекта общения другими людьми дает весь комплекс сигналов, поступающих от воспринимающего, и прежде всего анализ их поступков. Случается, школьник, у которого «на лице написано» внимание к нотации, которую ему читает педагог, при этом переминается с ноги на ногу от нетерпения и желания поскорее присоединиться к играющим товарищам.

Тренинг общения. Навыки продуктивного общения у людей складываются стихийно или возникают как побочный продукт обучения (первоклассника учат отвечать «полным ответом», вставать, когда к нему обращается старший, и т.д.). В старшем школьном возрасте учащиеся знакомятся с элементами культуры общения, читая популярную литературу, посвященную правилам поведения. Однако специальное обучение навыкам общения представляет собой особую задачу, важность которой для педагога трудно переоценить. В качестве одного из путей решения этой задачи выступает *социально-психологический тренинг,* или *тренинг общения*.

В содержание социально-психологического тренинга включаются два рода задач: во-первых, изучение общих закономерностей общения и педагогического общения в частности; во-вторых, овладение «технологией» педагогической коммуникации, т.е. формирование навыков и умений профессионального педагогического общения.

Таким образом, выделяются теоретическая и практическая стороны проблемы социально-психологического тренинга. Последняя предполагает *упражнения,* направленные на. приобретение и отработку навыков и умений общения с учащимися: упражнения на формирование умений последовательно действовать на всех этапах урока (отрабатываются главным образом в ходе педагогической практики в школе), навыков снятия мышечного напряжения во время педагогической работы, умений осуществлять распределенное произвольное внимание, обнаруживать наблюдательность. Особое значение имеют упражнения по техни-

ке и культуре речи с использованием обратной связи с помощью магнитофонной записи, а при наличии видеомагнитофонной техники — упражнения, обеспечивающие развитие адекватной мимики и пантомимики в условиях общения с учащимися. Общеизвестно, что человек, слушающий запись своего голоса на магнитофонной ленте и тем более видящий себя на экране видеомагнитофона, получает оптимальные возможности для корректировки своей речи, мимики и пантомимики, воспринимает себя «со стороны» точно так же, как другого человека.

Одной из форм психо лого -педагогического тренинга являются *деловые игры,* моделирующие типичные педагогические ситуации, к примеру экзамен. Тренинг общения - новая форма педагогической работы в системе подготовки и усовершенствования учителей представляется весьма перспективной для педагогического образования.

Глава 12

ГРУППЫ

1. Группы и их классификация

Педагог в своей работе имеет дело не только с каждым учеником в отдельности, но и с различными группами, в которые входят учащиеся: класс, ученическая производственная бригада, семья, а иногда и уличная компания или кучка ребят, объединившихся вокруг какого-либо вожака внутри класса. В связи с этим учителю необходимо знать основные социально-психологические закономерности групп.

Группа — это человеческая общность, выделяемая на основе определенного признака, например социальной принадлежности, наличия и характера, совместной деятельности, особенностей организации и т.д. Соответственно строится и классификация групп: группы *малые* и *большие,* которые в свою очередь подразделяются на *реальные* (контактные) и *условные, формальные (официальные)* группы и *неформальные (неофициальные),* различного уровня развития — *развитые* и *недостаточно* или *низкоразвитые группы.*

Большие группы могут быть *реальными* (контактными), образующими социальную общность, включающую значительное число людей, существующую в общем пространстве и времени. К подобного рода большим группам может быть отнесен трудовой коллектив предприятия или педагогический коллектив большой школы, где многие преподаватели могут и не находиться в непосредственной взаимосвязи друг с другом, но при этом подчиняться одним и тем же руководителям (директору, заведующему учебной частью), входить в одну профсоюзную организацию, придерживаться общих для всех правил внутреннего распорядка школьной жизни и т.п.

Большие группы могут быть *условными,* выделяемыми и объединяемыми на основе некоторых признаков - половых, национальных, возрастных, имущественных и др.). Люди, которые оказшаются включенными в большую условную группу, могут

никогда не встречаться друг с другом, но в связи с тем признаком, на основе которого они были выделены в подобную группу, иметь общие социальные и психологические характеристики. Так, подростки могут быть объединены в одну большую условную группу вне зависимости от того, что они живут в разных городах и селах, возможно, говорят на различных языках, никогда не оказывались собранными в одном месте и т.д. Их общие социальные (учащиеся средней школы), возрастные (12-15-летний возраст), психологические (формирующееся чувство взрослости, отроческое самоутверждение, и т.п.) характеристики являются в основных чертах идентичными. Изучение больших условных групп (в возрастной психологии, в социальной психологии и др.) позволяет в результате выделения общих их свойств вырабатывать научно обоснованную стратегию и тактику работы с ними. Зная общие закономерности развития личности подростков как условной (возрастной) группы, педагог целенаправленно и продуктивно осуществляет воспитательную работу в школе и во внешкольных учреждениях.

Малые группы — это всегда контактные общности, связанные реальным взаимодействием входящих в них лиц и реальными взаимоотношениями между ними. Эти группы могут быть *официальными (формальными),* т.е. иметь юридически фиксированные права и обязанности, нормативно закрепленную структуру, назначенное или избранное руководство. В условиях общественного разделения труда эти группы связаны социально заданной деятельностью.

Выделяются также и *неофициальные* (чаще их называют *неформальными)* группы, не имеющие юридически фиксированного статуса, но характеризующиеся сложившейся системой межличностных отношений (дружбы, симпатии, взаимопонимания, доверия и т.д.). Они могут выступать как изолированные общности (например, несколько учащихся из разных школ и ПТУ, объединившихся на основе общности интереса к мотоспорту) и могут складываться и, оказываться достаточно устойчивыми внутри официальных групп (дружеская компания в школьном классе). Наконец, официальная группа, сохраняя все свои характеристики, может обладать всеми качествами неформальной группы (тесными дружескими контактами, взаимной симпатией ее членов и т.д.). Таким образом, границы между официальными и неформальными группами условны и относительны. Важной задачей воспитательной работы учителя является формирование такого рода неформальных групп учащихся, существование которых укрепляло бы и обогащало функционирование тех официальных групп, в которые входят школьники.

Общение и деятельность в любых группах (больших и малых) определяются и регулируются общественными отношениями, задающими образ жизни входящих в эти группы людей, формирующими их ценности, идеалы, убеждения, мировоззрение.

Важнейшей основой классификации групп является степень, или уровень их развития. *Уровень группового развития — характеристика сформированности межличностных отношений, результат процесса формирования группы.* Традиционно в психологии параметрами сформированности группы выступали время ее существования, число коммуникаций (количество обращений членов группы друг к другу в определенный промежуток времени), наличие сложившихся отношений власти и подчинения и др. В качестве основания для выявления уровня группового развития принимается деятельность группы, ее ценности и цели, от которых зависит характер межличностных отношений. Именно на этой основе строится психологическая типология групп, различающихся по уровню развития: группы высшего уровня социально-психологического развития (коллективы)[1], просоциальные ассоциации, диффузные группы, асоциальные ассоциации, корпорации. Высший уровень группового развития обнаруживается в деятельности и межличностных отношениях, присущих коллективам.

2. Высшая форма развития группы

Традиционное понимание малой группы в психологии. Группа, в которой развивается и воспитывается личность, является связующим звеном между нею и обществом. Традиционно в центре внимания психологов находится малая группа - объединение взаимодействующих

[1] Необходимо специально оговорить, что термин «коллектив», используемый в данной типологии групповой иерархии ни в коем случае нельзя путать ни с понятием «социалистический коллектив» в недавно еще расхожих идеологических схемах, ни с понятиями «трудовой коллектив» и «коллектив детсадовцев», «педагогический коллектив» и даже «коллектив правонарушителей» и т.д., где он некорректно определяет любые без исключения формальные сообщества людей. В рассматриваемом случае, так же, как и далее по тексту, понятие «коллектив» используется лишь в его собственно социально-психологическом значении, когда имеется в виду группа, межличностные отношения в которой опосредствованы задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности. Этот же принцип наполнения понятий исключительно психологическим содержанием выщерживается и относительно других нередко встречающихся в обыденной речи терминов (например, «корпорация», «ассоциация» и т.п.). Их определения раскрыты в тексте настоящего учебника, а также в кн.: Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд. испр. и доп. — М., 1990.

лиц, находящихся в непосредственном контакте друг с другом. Малая группа рассматривается преимущественно как общность, скрепленная эмоциональными связями (симпатия, антипатия, безразличие, податливость и т.д.). Сплоченность малых групп, устойчивость их структуры против воздействия сил, направленных на разрыв внутригругшовых связей, эффективность деятельности группы в зависимости от ее размера, от стиля руководства, конформность личности в группе или независимость ее от группы, а также другие проблемы межличностных отношений — все это стало предметом экспериментального исследования и образовало специальный раздел психологии — *групповую динамику*.

Групповая динамика как направление социальной психологии не выработала единой теоретической основы для понимания различных психологических феноменов. Закономерности поведения людей в различных группах сводятся, по существу, к механическим зависимостям: группа давит, а члены группы подчиняются или не подчиняются групповому давлению (конформизм, нонконформизм); к одним индивидам группа тянется, от других же отталкивается или, наоборот, выталкивает их из своей среды; если число контактов внутри группы увеличивается, то групповые связи истончаются и рвутся (сплоченность, совместимость) и т.д.

Когда-то бихевиоризм в США, как и рефлексология в России, готов был представить человека преимущественно как механизм, реагирующий на различные стимулы. Теперь наследники бихевиоризма и других теоретических направлений в социальной психологии готовы видеть в любой социальной группе такой же механический агрегат внешне связанных и взаимодействующих между собой индивидов. Так, считалось экспериментально установленным, что под влиянием давления группы по меньшей мере треть индивидов меняет свое мнение, принимая навязанное большинством. Они обнаруживают нежелание высказывать и отстаивать собственное мнение в условиях, когда оно не совпадает с оценками остальных участников эксперимента, т.е. проявляют конформность. Таким образом, индивид, находясь в условиях группового давления, может быть либо конформистом, либо нонконформистом. Все дальнейшие исследования носили характер уточнения этого вывода. Выяснялось, усиливается ли конформность при увеличении группы; как сами испытуемые интерпретируют свое конформное поведение; выявлялись половые и возрастные особенности конформных реакций и т.д.

Указанная альтернатива оборачивалась вполне определенной педагогической дилеммой: либо видеть смысл воспитания в формировании личности, негативно относящейся к своему социальному окружению, либо воспитывать индивидов, склонных всегда

соглашаться с остальными, не умеющих и не желающих противостоять влиянию группы, т.е. конформистов. Неудовлетворительность подобной постановки вопроса наводила на мысль о ложности исходной альтернативы. Что представляет собой группа, которая воздействует на индивида, в подобных экспериментах? Это случайное объединение людей, то, что может быть названо «диффузной группой». По условиям эксперимента предусматривалось изучение чисто механического воздействия группы на личность. Причем группа рассматривалась как простая совокупность индивидов, ничем, кроме общего места и времени пребывания, друг с другом не связанных. Очевидно, в самом понимании сущности взаимодействия личности и группы крылась некая серьезная ошибка, заводящая психолога в тупик. Выход из этой ситуации, по-видимому, состоял в том, чтобы пересмотреть сущность концепций групповой динамики и выяснить, правомерно ли использование модели группового взаимодействия для понимания психологии группы высокого уровня развития.

Деятельностное опосредствование межличностных отношений в группах высокого уровня развития. Итак, возникает вопрос: что представляют собой межличностные отношения в группе высокого уровня развития? Подчинены ли они тем закономерностям, которые традиционная психология открыла в малых группах, является ли действие последних универсальным? В настоящее время выяснено, что в подлинных коллективах действуют иные закономерности по сравнению с теми, которые были ранее открыты в малых группах.

Первым таким психологическим феноменом, который не был и не мог быть открыт в традиционном объекте изучения психологии - малой группе, имеющей характер диффузной общности, но был обнаружен при изучении межличностных отношений в группе высокого уровня развития, явилось *самоопределение личности в группе*. Экспериментально оно было выявлено при изучении явлений конформности и нонконформности; как это принято, эксперимент проводился с помощью так называемой *подставной группы,* в качестве которой используется либо группа людей, сговорившихся дезинформировать «наивного» постороннего индивида, либо сам экспериментатор намеренно искажает информацию, поступающую от группы, с помощью контроля над связями между группой и «обрабатываемым» индивидом. Методика предполагала решение задач, не значимых для испытуемых: им предлагалось определять длину отрезков прямой линии, продолжительность кратких интервалов времени и т.д.

Так, например, испытуемых на протяжении известного времени тренировали в определении продолжительности одной минуты, не прибегая к часам и отсчиты-

вал секунды про себя. Вскоре они могли определять минуту с точностью до 5 секунд. Затем испытуемых помещали в специальные экспериментальные кабины, предлагали определить продолжительность минуты и нажатием на кнопку сообщить экспериментатору, а также другим испытуемым о том, что минута прошла (испытуемые знали, что на пульте у экспериментатора и во всех кабинах при нажатии на кнопку загораются лампочки). В ходе опыта экспериментатор имел возможность давать во все кабины сигналы, якобы исходившие от одного или нескольких испытуемых (например, во все кабины сигнал подавался через 35 секунд), и фиксировать, кто в ответ на его сигнал поторопился нажать на кнопку, обнаружив внушаемость (конформность), а на кого он не подействовал. О степени внушаемости можно было судить по разнице между оценкой продолжительности минуты в предварительных опытах и опытах в условиях подачи ложных сигналов.

Эксперимент показал, что число лиц, в большей или меньшей степени проявивших конформность, весьма велико.

В группе людей, лишь внешне взаимодействующих друг с другом, притом по поводу объектов, не связанных с их реальной деятельностью и жизненными ценностями, иного результата и не приходилось ожидать - подразделение членов группы на конформистов и нонконформистов делалось неизбежным. Однако давало ли такое исследование конформности возможность сделать вывод о том, что это была модель взаимоотношений в любой группе, в том числе и в такой, деятельность в которой имеет личностно значимое и общественно ценное содержание?

В этой связи была выдвинута следующая гипотеза: *в общностях, объединяющих людей на основе совместной, общественно значимой деятельности, взаимоотношения людей опосредствуются ее содержанием и ценностями.* Если это так, то подлинной альтернативой конформности должен выступить не нонконформизм (негативизм, независимость и т.д.), а некоторое особое качество, которое предстояло изучить экспериментально.

Гипотеза определила тактику экспериментальных исследований. Если, используя методику «подставной группы», побуждать личность якобы от имени общности, к которой она принадлежит, отказаться от принятых в ней ценностных ориентации, то возникает конфликтная ситуация, которая разделяет индивидов на тех, кто проявляет конформность, и тех, кто способен действовать в соответствии со своими внутренними ценностями.

Эта особенность межличностных отношений получила название самоопределения личности в группе. Оно проявляется в том, что *член группы высокого уровня развития избирательно относится к любым влияниям (в том числе и своей общности), принимая одни и отвергая другие в зависимости от опосредствующих факторов — убеждений, принципов, идеалов, целей совместной деятельности.*

Подлинное самоопределение личности возникает в том случае, когда ее поведение в условиях естественно возникшего или специально организованного группового давления обусловлено не

непосредственным влиянием группы и не индивидуальной склонностью человека к конформности, а, главным образом, принятыми в группе целями и задачами деятельности, устойчивыми ценностными ориентациями. В группе высокого уровня развития, в отличие от диффузной группы, такой способ является преобладающим и потому выступает как особое качество межличностных отношений.

Таким образом, гипотеза о том, что в общностях, объединяющих людей для выполнения общественно полезной деятельности, подлинной альтернативой конформизма является не негативное поведение (нонконформизм и т.д.), а особое качество межличностных отношений, имеющее характер самоопределения личности в группе, была подтверждена.

Этот феномен оказался своего рода «клеточкой», в которой обнаруживаются важнейшие социально-психологические характеристики живого социального организма - группы высокого уровня развития. Относительно непосредственные взаимоотношения между двумя или несколькими индивидами могут быть зафиксированы лишь в диффузной группе, в высокоразвитом же сообществе они имеют преимущественно опосредствованный характер, обусловленный содержанием, ценностями и целями совместной деятельности. Таким образом, по своим психологическим характеристикам такие общности качественно отличаются от тех малых групп, которые были излюбленным объектом исследований, выполненных в рамках групповой динамики. Поэтому попытки распространить те выводы, которые были сделаны при их изучении, на все типы группы и обречены на неудачу.

Многоуровневая структура межличностных отношений. Если в диффузной группе взаимоотношения являются относительно непосредственными, то в высокоразвитом сообществе групповые процессы являются опосредствованными и образуют иерархию уровней (страт).

Центральное звено групповой структуры (страта А) образует сама групповая деятельность, ее содержательная общественно-экономическая и социально-политическая характеристика.

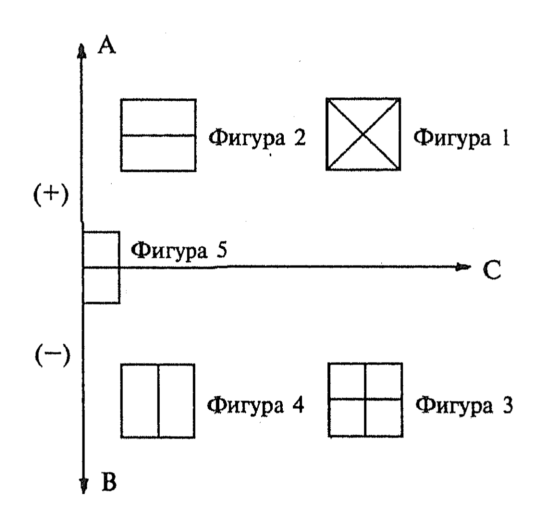
Первый слой (страта Б) фиксирует отношение каждого члена группы к групповой деятельности, ее целям, задачам, принципам, на которых она строится, мотивацию деятельности, ее социальный смысл для каждого участника.

Во второй страте (В) локализуются характеристики межличностных отношений, опосредствованных содержанием совместной деятельности (ее целями и задачами, ходом выполнения), а также принятыми в группе принципами, идеями, ценностными ориентациями. Именно сюда, видимо, следует отнести различные

феномены межличностных отношений, например самоопределение личности в группе и др., о которых речь пойдет дальше. Деятельностное опосредствование — принцип существования и принцип понимания второй психологической страты.

Наконец, *последний, поверхностный слой межличностных отношений (Г)* предполагает наличие • связей (главным образом, эмоциональных), по отношению к которым ни совместные цели деятельности, ни общезначимые для группы ценностные ориентации не выступают в качестве основного фактора, опосредствующего личные контакты ее членов. Это не значит, что такие связи в полном смысле слова непосредственные. Вряд ли можно предположить, чтобы отношения любых двух людей не имели опосредствующего звена в виде тех или иных интересов, вкусов и т.д. Но содержание групповой деятельности на этих связях по существу не сказывается либо обнаруживается в очень слабой степени.

Подобно тому как недопустим перенос закономерностей, свойственных диффузной группе, на высокоразвитое сообщество, было бы неправомерно выводы, полученные при изучении феноменов поверхностного слоя межличностных отношений (страта Г), универсализировать и считать необходимыми для сущностной характеристики межличностных отношений в нем. Точно так же связи в страте В являются необходимыми, хотя и недостаточными для характеристики группы высокого уровня развития, без учета данных о страте Б, т.е. без выяснения социального смысла деятельности ее участников, мотивов деятельности и т.д.



Рис, 20

Группы разного уровня развития. Наглядное представление о типологии групп с точки зрения уровня их развития дает рис. 20 на предыдущей странице. Векторы, образующие пространство, в котором можно разместить любую группу, показывают степень опосредствованности межличностных отношений (С), с одной стороны, а с другой - содержательную сторону опосредствования, развивающегося в двух противоположных направлениях: А - в направлении, соответствующем (скажем, в самой общей форме) общественно-историческому прогрессу, и В - препятствующем ему. Обозначим вектор А как просоциальное развитие опосредствующих факторов, а вектор В как их антисоциальное развитие.

Теперь, используя три вектора (А, В, С), построим изображение и рассмотрим его компоненты.

Фигура *1* несет на себе необходимые признаки группы высокого уровня развития (коллектива), отвечающие требованиям общественного прогресса. Высокая социальная значимость факторов в максимальной степени определяет и опосредствует межличностные отношения, делает такое *сообщество высокосплоченным*.

Фигура *2* представляет общность, где высокий уровень развития социальных ценностей лишь в очень слабой мере опосредствует групповые процессы. Возможно, это только что созданная группа с далеко еще не сложившейся совместной деятельностью. Здесь успех одного человека не определяет успешности деятельности других и неудача одного не влияет на результаты другого. Нравственные ценности в такой группе функционируют, но они не отработаны в процессе общения и совместного труда, а привнесены из широкой социальной среды. Их дальнейшая судьба зависит от того, будет ли налажена многоплановая совместная деятельность, которая их повседневно созидает и укрепляет. Это *просоциальная ассоциация*.

Фигура *3* представляет группу, где налицо высокий уровень опосредствования взаимоотношений индивидов, но факторы, которые их опосредствуют, являются глубоко реакционными, враждебными социальному прогрессу. Позицию рассматриваемой фигуры может занять любая *антиобщественная корпорация*.

Фигура *4* показывает общность, где взаимоотношения людей фактически не опосредствуются общими факторами совместной деятельности, а обнаруживают зависимость от асоциальных взглядов и представлений. Это *асоциальная ассоциация*.

Наконец, фигура 5 представляет типичную диффузную группу, где на нулевой отметке оказываются и социальная ценность опосредствующих факторов, и степень их выраженности в системе

межличностного взаимодействия. *Такова, например, собранная из случайных людей экспериментальная группа,* которой предлагают незначимые в социальном отношении задания.

Итак, выделяется пять крайних позиций (при бесконечном числе промежуточных положений, в которых может находиться каждая конкретная группа), характеризующих соответственно наиболее выраженные уровни группового развития.

1. Максимальная степень опосредствованности и максимальная социальная ценность факторов деятельности, опосредствующих межличностные отношения. Это — группа высокого уровня развития (к примеру, экипаж космического корабля).

2. Минимальная степень опосредствования при максимально просоциальных факторах, которые могли бы опосредствовать межличностные отношения, если бы в группе была соответствующая совместная деятельность. Это — просоциальная ассоциация (к примеру, дружеская компания студентов).

3. Максимальная степень опосредствования деятельностью и максимальный антиобщественный, реакционный характер опосредствующих факторов. Это - корпорация (к примеру, мафия).

4. Минимальная степень опосредствования межличностных отношений какой-либо совместной деятельности при максимально асоциальных опосредствующих факторах (к примеру, группа хулиганствующих подростков). Это — асоциальная ассоциация.

5. Отсутствие опосредствования, обусловленное отсутствием совместной деятельности. Это - диффузная группа (к примеру, пассажиры автобуса или больные в общей палате).

Экспериментально были зафиксированы принципиальные отличия группы высшего уровня развития от всех других групп.

Так, вопреки существующему мнению, согласно которому социально-психологические закономерности мыслятся как верные для группы «вообще», в группах высокого уровня развития по сравнению с диффузными группами действуют закономерности качественно иные, часто как бы «перевернутые», взятые «с противоположным знаком». Например, некоторые социальные психологи, выясняя связь между интенсивностью эмоционального общения в группе и эффективностью ее работы, приходят к противоречивым выводам: одни исследователи обнаруживают положительную, другие - отрицательную связь между указанными факторами. Разведение групп по признаку опосредствования содержанием совместной деятельности снимает кажущуюся противоречивость результатов. В высокоразвитом сообществе соотношение между эффективностью деятельности и благоприятным характером эмоционально-психологических взаимоотношений положительное, а в слаборазвитых группах - отрицательное.

В группах низкого уровня развития между размером группы и стремлением ее членов внести наибольший вклад в общее дело выявлена обратная зависимость, в группе высокого уровня развития с увеличением ее размера мотивация участников совместной деятельности не снижается. В случайной группе вероятность оказания помощи человеку, который в ней нуждается, падает с увеличением ее величины, в высокоразвитой общности эта закономерность не проявляется и т.д.

Таким образом, осуществление совместной социально ценной и личностно значимой деятельности обеспечивает становление взаимоотношений доверия и сотрудничества, снятие противоречий между индивидуальным и групповым. В процессе такой деятельности возникают особые феномены межличностных отношений, которые не могут быть зафиксированы в других условиях, появляется коллективность как особое качество развития группы. Именно коллектив воплощает ту зависимость личности от общества, при которой она становится свободной.

3. Дифференциация в группах разного уровня развития

Люди, входящие в группу, не могут там находиться в одинаковых позициях по отношению друг к другу и к тому, чем занята группа. Каждый член группы в соответствии со своими деловыми и личностными качествами, своим статусом, т.е. закрепленными за ним правами и обязанностями, которые свидетельствуют о его месте в группе, престижем, который отражает признание или непризнание группой его заслуг и достоинств, имеет определенное положение в системе групповых межличностных отношений. К одному из учеников относятся как к признанному авторитету во всем, что касается спорта, к другому - как к мастеру посмешить и организовать какую-нибудь шалость; с одним можно хорошо и искренно поговорить о серьезных проблемах, с другим вообще не о чем говорить; на одного можно положиться как на самого себя, другому нельзя довериться ни в чем. Все это создает достаточно пеструю картину *групповой дифференциации* в школьном классе, где каждый ученик имеет определенный статус и престиж.

Когда, например, в класс приходит новый педагог, директор школы или заведующий учебной частью сразу же знакомит его с тем, «кто есть кто» в классе, обозначая дифференцированную картину статусов отдельных учащихся, выделяя отличников и неуспевающих, «ядро» класса и «болото», злостных нарушителей дисциплины, лучших спортсменов и т.д. Обо всем этом педагогу необходимо знать, однако следует иметь в виду, что за этой легко

различаемой извне дифференциацией лежит незримая картина межличностных предпочтений и выборов, престижа и статусов, которые обнаруживаются либо в результате длительного, систематического и пристального педагогического наблюдения, либо путем экспериментального изучения.

В психологии различаются две основные системы внутренней дифференциации группы: *социометрические* и *референтометрмческие* предпочтения и выборы.

Межличностный выбор. Социометрия. Можно быть хорошим учеником и не пользоваться симпатией товарищей, можно быть среди самых недисциплинированных в классе и оказаться для многих желанным товарищем. Симпатия, эмоциональные предпочтения — фактор существенно важный для понимания скрытой картины групповой дифференциации.

Американским психологом *Дж. Морено* был предложен способ выявления межличностных предпочтений в группах и техника фиксирования эмоциональных предпочтений, которая была им названа *социометрией,* С помощью социометрии можно выяснить количественную меру предпочтения, безразличия или неприятия, которую обнаруживают члены группы в процессе межличностного взаимодействия. Социометрия широко используется для выявления симпатий или антипатий между членами группы, которые сами могут не осознавать этих отношений и не отдавать себе отчета в их наличии или отсутствии. Социометрический метод весьма оперативен, его результаты могут быть математически обработаны и графически выражены (социометрическую карту групповой дифференциации см..на рис. 21).

В основу социометрического приема положен «лобовой» вопрос: «С кем бы ты хотел?..» Он может быть отнесен к любой сфере человеческих взаимоотношений: с кем бы ты хотел сидеть за одной партой, отдыхать, развлекаться, работать и т.п. Как правило, предлагаются два направления выбора - в области совместного труда и в области развлечений. При этом возможно уточнение степени желательности выбора (весьма охотно, охотно, безразлично, не очень охотно, весьма неохотно) и ограничение числа предлагаемых для выбора лиц. Дальнейший анализ выборов при занесении их на матрицу выбора показывает сложное переплетение взаимных симпатий и антипатий, наличие социометрических «звезд» (которых выбирает большинство), «париев» (от которых все отказьюаются) и всю иерархию промежуточных звеньев между этими полосами.

Бесспорно, социометрический метод является весьма оперативным и с его помощью может быть достаточно четко выявлена картина эмоциональных тяготений внутри группы, для обнаруже-

ния которой путем наблюдений потребовалось бы длительное время.

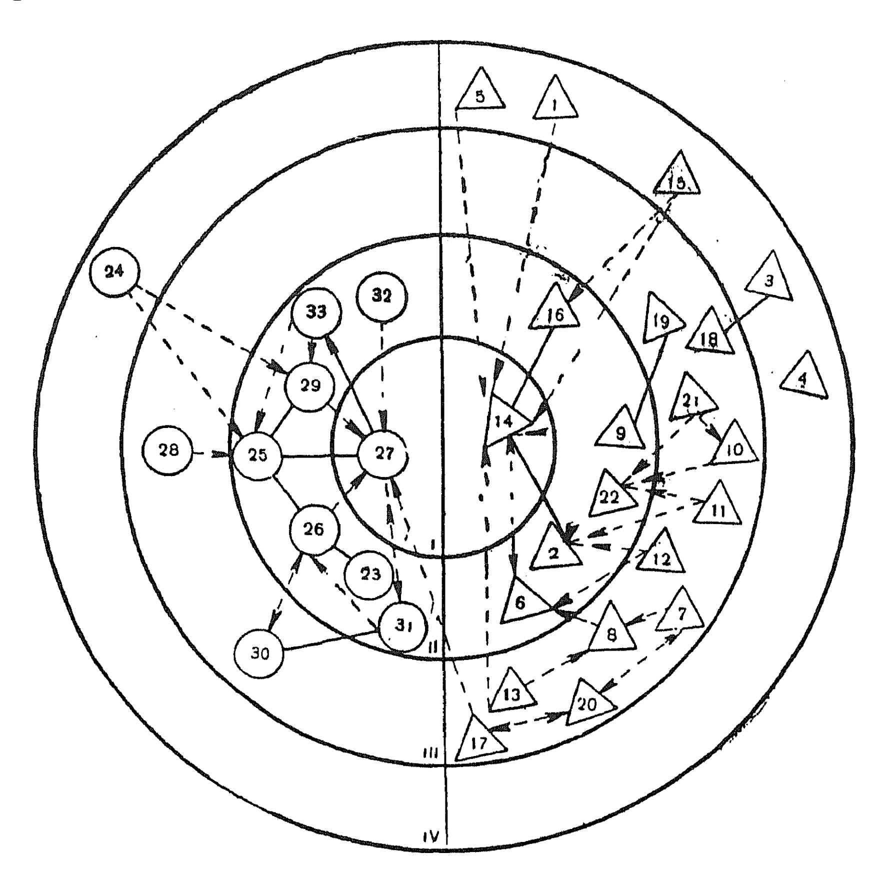


Рис. 21
Карта групповой дифференциации школьного класса (по Я.Л. Коломинскому). Девочки обозначены кружками, мальчики - треугольниками

Любую группу можно интерпретировать как коммуникативную сеть, возникающую в процессе взаимодействия ее членов.

Однако социометрический анализ может дать лишь самое общее описание этой сети коммуникаций. Он никак не продвигает к пониманию того, почему в одних общностях индивид оказывается противопоставленным группе, а в других этих разрывов в коммуникативной сети не обнаруживается.

Систему связей, констатируемую с помощью социометрической техники, нельзя считать неизменной. Сегодняшняя «звезда» завтра может остаться в изоляции.

Социограммы не могут рассказать нам о причинах этих изменений. Остается также неизвестным, какими мотивами руководствовались члены группы, отвергая одних и выбирая других, что скрывается за симпатией и антипатией различных членов группы.

Модель группы как эмоционально-психологического феномена, лежащая в основе социометрических исследований, не дает возможности осуществлять анализ межличностных отношений людей на основе определенных общественно установленных норм, ценностных ориентации и оценок, ибо все сводит к регистрации взаимодействий, взаимных эмоциональных оценок и влечений.

Очевидно, что при таком подходе целенаправленная деятельность группы и ее членов просто не принимается во внимание.

Взаимодействие человека как личности с окружающей средой, складывается и осуществляется в системе объективных отношений его производственной и социальной жизни. За реальными связями, объективно складывающимися в процессе взаимоотношений людей, мы обнаруживаем сложную сеть ожиданий, взаимного интереса друг к другу, различных позиций, в которых закрепились межличностные установки. Разумеется, оценка характера и значения объективно складывающихся связей определяется прежде всего благодаря исследованию реальных фактов, действий и поступков людей, объективных результатов их совместной деятельности.

Нельзя делать далеко идущие выводы, опираясь лишь на выясненную картину взаимных предпочтений и взаимного неприятия в группе. Социометрия, фиксируя лишь внешнюю сторону связей, неспособна по самой своей сути открыть природу этих предпочтений.

Знакомство с социометрией позволяет заметить, что ответы испытуемых могут и не отражать действительного основания выбора, и поэтому часто не способствуют отгадке его истинных мотивов, уводят от них.

Возникает вопрос: как выявить в группе действительную внутреннюю динамику взаимоотношений, которая остается скрытой для социометрических методов, позволяющих более быстро и определенно, чем простое наблюдение, обнаружить лишь внешнюю сторону этих отношений? Внешняя картина внутригруппового взаимодействия может рассматриваться как следствие глубинных отношений между членами группы, но социометрия не выясняет причин предпочтения и изоляции.

Мотивационное ядро выбора в межличностных отношениях. В связи с этим возникает важная психологическая задача -

выявление мотивов, по которым личность готова осуществлять эмоциональный (а также и деловой) контакт с одними членами группы и отвергать других, что можно обозначить как мотивационное ядро выбора в межличностных отношениях.

При прямой постановке вопроса не всегда можно надеяться на искренний ответ, к тому же индивид сам не всегда отдает себе отчет, почему он предпочитает одного человека и не приемлет другого. В связи с этим важное значение для указанных целей приобретает экспериментальное выявление мотивации межличностных выборов на основании косвенных данных.

При разработке методики определения мотивационного ядра выбора были приняты во внимание следующие соображения. Предположим, ученику Ларионову предоставлено право выбрать себе товарища по парте. Какими мотивами он руководствовался, выбирая, например, Ковалева, а не Носова или Смирнова? Восстановим возможный ход мыслей Ларионова: «Ковалев - веселый, живой... с ним не соскучишься, он даже в самом тоскливом уроке найдет что-нибудь забавное, рассмешит, с ним время проходит незаметно. Вот, правда, он правильно подсказать не сумеет и списывать у него бессмысленно - у него еще больше ошибок бывает, чем у меня. Носов? Он всегда все знает, его тетрадь будет к моим услугам, все можно списать, обо всем непонятном спросить, но с ним на уроке не посмеешься... Кого выбрать?» Очевидно, если выбор падет на Ковалева, то мотивом предпочтения здесь будет веселое времяпрепровождение, если на Носова — корыстная заинтересованность в подсказке.

Все это определяет программу эксперимента. Школьнику сначала можно предложить составить *социометрически упорядоченный ряд* (инструкция: «Укажи, с кем ты хотел бы сидеть на парте в первую очередь, во вторую, в третью и т.д.»), а затем попросить его составить *ряды, упорядоченные по качествам,* важным для учебной деятельности и общения (инструкция: «Укажи, с кем в классе тебе бывает всегда весело (в первую очередь, во вторую и т.д.»). После составления этого ряда - новая инструкция: «Укажи, кто в классе может оказать тебе помощь в затруднительных ситуациях учебы (в первую очередь, во вторую и т.д.)». Если социометрический ряд будет совпадать (или будет близок) с первым рядом, упорядоченным по качествам, то в мотивационное ядро выбора, очевидно, входит мотив комфортного общения, если социометрические выборы окажутся близкими второму ряду - мотив ожидания помощи в учебе. Используя коэффициент корреляции рангов, можно выяснить, насколько сближается с социометрическим рядом один из рядов, упорядоченных по качествам, другими словами - какой из них входит в мотивационное ядро межличностного выбора.

Итак, можно составить упорядоченные ряды применительно к разным достоинствам личности. Если затем выстроить эти ряды в иерархическом порядке и сравнить с тем радом, который был получен на базе социометрической инструкции, то становится

видно, как соответствующие личностные достоинства членов группы входят в мотивавдюнное ядро выбора в социометрическом эксперименте.

Оценка полученных выборов дает возможность, во-первых, выяснить, какие личностные достоинства преимущественно составляют шкалу индивидуальной предпочтительности; во-вторых, определить относительный вес каждой из приведенных личностных черт, сопоставляя между собой коэффициенты корреляции; в-третьих, установить группу личностных характеристик, которым соответствуют высокие коэффициенты корреляции. Она-то и образует мотивационное ядро выбора в системе межличностных отношений. Установив его, можно судить о том, какая из потребностей личности доминирует в выборе.

Выявление мотивационного ядра предпочтительности способствует пониманию взаимоотношений всякий раз, когда возникают вопросы, почему социометрическая картина в данной группе именно такова, почему такой-то член группы предпочитает такого-то, почему некоторая часть группы числится в категории «звезд», а другая — в числе «отверженных». Важность ответов на эти вопросы для педагога несомненна.

Экспериментально установлено, что содержание мотивационного ядра выбора партнера в структуре межличностных отношений может служить показателем того уровня, которого достигла данная группа в своем развитии. На начальной стадии формирования группы выбор характеризуется непосредственной эмоциональной окраской, а ориентации в выборе партнера направлены в большей степени на его внешние достоинства (общительность, внешняя привлекательность, манера одеваться и т.п.). Выбор же в группе более высокого уровня развития осуществляется не только на основании чувств, возникающих при первом впечатлении, но исходя из оценки более глубоких личностных качеств, которые проявляются в совместной деятельности и в значимых для личности поступках.

По мере развития группы повышается «цена» таких качеств личности, которые характеризуют мировоззрение и отношение к труду, т.е. особенностей, формирующихся и проявляющихся в совместной деятельности.

Межличностный выбор. Референтометрия. При социометрическом подходе к группе основным фактором выбора в системе межличностных отношений являются симпатии и антипатии. Человек выбирает человека потому, что он хочет быть именно с ним: общаться, работать, отдыхать, развлекаться. Однако симпатию нельзя рассматривать как единственное основание для выбора. Существуют и другие критерии.

Одна из важнейших характеристик человека в группе состоит в том, что он *обращается к своей группе как к источнику ориентации в окружающей действительности.* Эта тенденция является закономерным следствием разделения труда. Каждый участник совместной деятельности заинтересован в оценке ее значимых условий, целей и задач, вклада каждого в общий труд и своего собственного вклада, в оценке своей личности, отраженной в зеркале общего мнения. Все это в наибольшей степени присуще группе высокого уровня развития, где межличностные отношения опосредствуются общим делом, его содержанием и ценностями, производными от требований, которые предъявляет ей общество.

В результате активного взаимодействия с другими членами группы, решая конкретные задачи, перед нею поставленные, индивид обретает свои ценностные ориентации. Их усвоение предполагает и своего рода контроль над личностью, реально осуществляемый группой или приписываемый личностью группе. Ориентация на ценности группы, на ее мнение заставляет индивида выделять круг лиц, позиция и оценка которых для него особенно существенны. Эти люди выступают в качестве своего рода призмы, благодаря которой он стремится осуществлять акты *социальной перцепции* - видеть и оценивать значимые для него объекты, цели, задачи и способы деятельности других людей. Они становятся для него зеркалом, в котором он начинает видеть самого себя. Все это предполагает, очевидно, такой принцип предпочтительности и выборности в межличностных отношениях, который отсутствует в социометрическом изучении.

Люди, которых индивид избирает, чтобы справляться с их мнениями и оценками, и которые служат точкой отсчета для оценки субъектом самого себя и других людей, рассматриваются как референтный круг общения, или референтная группа. Человек ориентируется на оценку своих поступков, своих личностных качеств, существенно важных обстоятельств деятельности, предмета личных интересов и т.д. с точки зрения его референтной группы. Даже в том случае, когда индивид не располагает информацией об оценке его персоны со стороны референтной группы, он не может не строить предположений о возможном ее мнении. Для того чтобы нормы и ценности референтной группы оставались постоянно действующим ориентиром для индивида, ему необходимо постоянно соотносить с ними свое реальное поведение. Из множества окружающих людей он избирает тех, кого наделяет особым субъективно важным для него качеством, особой характеристикой - референтностью.

Референтность обнаруживается в ситуации, когда определяется отношение субъекта к значимым для него объектам (целям и за-

дачам деятельности, а также объективным трудностям их осуществления, конфликтным ситуациям, личным качествам участников совместной деятельности, в том числе и его самого, и т.д.).

Соотнесение субъекта и объектов ориентации осуществляется путем обращения к ценностным ориентациям другого лица. Значимый «другой» становится своего рода зеркалом, в котором отражается сам индивид и все, что его окружает. Естественно, что члены группы в различной мере обладают референтными качествами, и это обстоятельство объясняет направленность выбора, большую предпочтительность одних и меньшую - других.

Предпочтительность по признаку референтности существенно отличается от предпочтительности в социометрии. Референтность лежит в более глубоких слоях внутригрупповой активности, опосредствуемой ценностями, принятыми в данном сообществе. Индивид получает возможность не только воспринять окружающий мир сквозь призму ценностных ориентации (убеждения, взгляды, мнения) его товарищей, но также откорректировать благодаря этому свое отношение к окружающему. С помощью референтного круга личность как субъект познания становится объектом самопознания, осознанно или неосознанно выделяя индивидов, способных оценить ее по параметрам, которые она сама рассматривает в качестве важнейших.

Таким образом, рассматривать выборность и предпочтительность в группе исключительно с социометрических позиций - значит явно обеднять трактовку межличностных отношений и сущность внутригрупповой дифференциации, игнорировать деятельностный подход к групповым процессам и пониманию личности в группе. Без учета референтной предпочтительности психология межличностных отношений оказывается крайне суженной.

Итак, у каждого человека есть *своя референтная группа, с требованиями которой он безусловно считается, на мнение которой он ориентируется.* Как правило, это не одна группа, а некоторая их совокупность. У одного школьника такой референтной группой может оказаться семья и вместе с тем компания ребят со двора, гимнастическая секция в спортивном обществе, а также товарищ отца, а у другого юноши референтная группа — это его класс, учителя и два приятеля, увлеченные филателисты.

Хорошо, если требования, ожидания, интересы, идеалы и все прочие ценностные ориентации всех референтных для данной личности групп более или менее совпадают или оказываются близкими и, что особенно важно, связаны с общественно значимыми целями и идеалами. Однако нередко бывает так, что компания подростков одобряет и всячески поддерживает такие

оценки, интересы, поступки и желания школьника, которые являются совершенно неприемлемыми для семьи, идут вразрез со всем тем, на что его ориентируют родители. Между тем мальчик считается и с теми, и с другими. В результате личность, принадлежащая двум противоположно направленным референтным группам, переживает тяжелый внутренний конфликт. Только понимание воспитателем природы этого конфликта облегчает пути его преодоления.

Ориентацией на позицию референтной группы, которая остается скрытой, неизвестной воспитателю, объясняются нередко встречающиеся факты решительного безразличия ребенка ко всему, что дорого, важно, значимо, например, для семьи или для класса. «Он ни с чем не считается, для него нет никаких авторитетов, на него никто не в состоянии повлиять», - утверждает в беседе с учительницей мать мальчика, и педагог иной раз соглашается с такой точкой зрения, которая может оказаться серьезной психологической и педагогической ошибкой. Нельзя этого утверждать, пока не выяснено наличие возможных влиятельных референтных групп, исподволь формирующих негативистскую позицию личности в отношении семьи и школы.

Для выявления факта референтной предпочтительности используется особый методический прием - референтометрия.

Идея референтометрии состоит в том, чтобы, с одной стороны, дать возможность испытуемому ознакомиться с мнением любого члена группы по поводу заранее отобранных и несомненно значимых объектов (в том числе с оценкой его, испытуемого, личных качеств), а с другой - строго ограничить количество таких избираемых лиц. Это вынуждает испытуемого проявлять высокую степень избирательности к мнению и оценке привлекающих его лиц.

Исследование явлений референтности с помощью референтометрической процедуры привело к весьма интересным результатам. Начать с того, что они полностью подтверждают гипотезу о *наличии в каждой группе особой системы предпочтений и выборов, основанием которой является признак референтности*. Эта система связей обладает теми же формальными характеристиками, что и социометрическая. Референтометрическая процедура весьма оперативна и портативна, она дает представление о статусной структуре (кто есть кто в группе), взаимности предпочтений или ее отсутствии, открывает возможность выявления мотивационного ядра выбора, а также проведения так называемого аутореферентометрического эксперимента (где испытуемый прогнозирует свое место в системе выборов), позволяет осуществлять математи-

ческую обработку данных, выражать их графически, составлять карты и матрицы выборов и т.д. Но, в отличие от социометрической сети, основанием выбора оказываются не симпатии или антипатии, а ценностный фактор.

Ценности, которые составляют глубинный фундамент социально значимой деятельности группы, образуют вместе с тем основание для внутригрупповой предпочтительности и выбора по признаку референтности. Это, безусловно, более содержательная характеристика групповой дифференциации по сравнению с социометрией. Если последняя позволяет дать пунктирный абрис межличностных отношений в группе как некой общности, где связи являются внешними и преимущественно эмоциональными (хочу быть с ним - не хочу быть с ним, он мне нравится — он мне не нравится), то психологическое изучение группы высокого уровня развития, где отношения между ее членами содержательно опосредствованы, с необходимостью требует учета показателей референтности.

Выяснив в референтометрическом тесте значимый для интересующего нас субъекта (или субъектов) круг лиц, с мнением и позицией которых он (или она) считается, психолог может подсказать педагогу цели для избирательного воспитательного воздействия. Педагогическое воздействие на индивида, который является референтным для тех, кто наделяет его этим качеством, позволяет оказывать косвенное, но достаточно сильное влияние на всю данную группу лиц. Не исключено, что это один из путей к преодолению ложной, но тем не менее существующей альтернативы фронтального (работать со всем классом) и индивидуального (работать с каждым учеником в отдельности) подхода при воспитательном воздействии.

Лидер группы. Всякая групповая структура представляет собой своеобразную иерархию престижа и статусов членов группы, где верхушку образуют референтометрически и социометрически избираемые лица, а аутсайдерами оказываются нереферентные и социометрически отвергаемые индивиды. Вершину этой иерархической лестницы занимает лидер группы.

Лидер — это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы. Таким образом, лидер — это наиболее референтное лицо в группе применительно к ее важнейшим проблемам. Лидер может быть, а может и не быть социометрической «звездой» - он может и не вызывать личной симпатии у окружающих, но если он лидер, то референтность его для них бесспорна. Лидер может быть, а может и не быть офици-

альным руководителем группы. Оптимальным является случай совпадения лидера и руководителя в одном лице. Если же такого совпадения нет, то эффективность деятельности группы зависит от того, как сложатся отношения между официальным руководителем и неофициальным лидером или лидерами.

В подростковом возрасте особо обостряются требования и ожидания, которые предъявляют друг другу школьники в системе межличностных отношений. В этих обстоятельствах лидер старшеклассников часто является эталоном, наиболее *референтным* лицом в классе, с помощью которого все другие оценивают свои и чужие поступки. Иногда педагоги и родители исходят из предвзятого мнения, что положение лидера в классе занимают отличники учебы. Если для этого заключения есть определенные основания, когда речь идет об учениках младших классов, то в старших классах прямая зависимость между статусами отличника и лидера не прослеживается.

Лидер класса выступает для товарищей как носитель личностных качеств, становящихся образцом и ориентиром для подражания и следования. При этом личностные качества лидера отвечают ценностям, которые принимаются и признаются в данной возрастной группе. Экспериментально установлено, что старшеклассники оценивают своих ровесников в связи с теми качествами, которые не только признаются особо ценными в этом возрасте, но и являются у них самих слабо развитыми или вовсе отсутствующими. Обладающие подобными качествами товарищи оказываются наиболее влиятельными и имеют наибольшие основания обрести авторитет, стать лидерами класса.

«Ходили мы с ним в лес за березовым соком. Я поранил ногу так, что не мог идти. Он не задумываясь взял меня на плечи и понес из леса. И, выбиваясь из последних сил, он все-таки донес меня... Был у нас классный вечер. Все шло прекрасно. Но когда ребята уже стали расходиться, к одной девочке пристали пьяные. Кто первый заступился за девочку? Соловьев».

«...Я хочу быть похожей на Валю. Мне не хватает ее ясности, целеустремленности в жизни. Но когда она рядом, она всегда помогает мне трезво оценить происходящие события»[1] (из сочинений учащихся).

Система официального руководства классом может не совпадать или совпадать с распределением в нем неофициального авторитета и выдвижением неофициальных лидеров. Если межличностные отношения в конечном счете подчинены общей цели, наличие лидеров неофициальных групп может не только не мешать, но даже помогать классу в целом. Так, обычно в классе, представляющем группу из 30-40 учеников, бывает несколько лидеров, вокруг которых образуется ряд неофициальных групп.

[1] Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. - М.:*Изд-во МГУ, 1981. - С. 238.

Зная реально сложившиеся в них межличностные отношения, педагог должен суметь сориентировать эти взаимодополняющие друг друга группы в одном направлении.

Иное дело, если цели деятельности отдельных групп перестают быть подчиненными общей цели класса и замыкаются внутри этих групп. Тогда класс, по существу, заменяется рядом групп, у которых не только лидеры, но и все члены вступают в более или менее антагонистические межличностные отношения. Если педагог это вовремя заметит, он сумеет изменить межличностные отношения, и класс, который начал распадаться, вновь сплотится.

4. Интеграция в группах разного уровня развития

Интеграция группы высокого уровня развития, т.е. возникающее в ней внутреннее единство, *обнаруживается в таких типичных феноменах межличностных отношений, как внутригрупповая идентификация, сплоченность, объективность в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи в совместной деятельности.* Результатом интеграции личности в высокоразвитом сообществе становится ее совместимость с другими его членами в общении и деятельности.

Внутригрупповая идентификация. Внутригрупповая идентификация - это особый характер мотивации поступков, когда субъект, исходя из нравственных принципов, действенно относится к другим членам группы, как к самому себе, и к себе - как ко всем другим в своем сообществе. Во внутригругшовой идентификации противопоставление «я» и «они» снимается понятием «мы».

Внутригрупповая идентификация в равной мере предполагает отказ и от альтруистического всепрощения, и от эгоистического потребительского отношения к окружающим. Гуманность, забота о товарище, требовательность к нему — норма таких взаимоотношений. Так возникает психологический климат, благоприятный для развития личности.

Нарушением принципов внутригрупповой идентификации является поведение, при котором к себе и к другим в одной и той же или в сходной ситуации индивид применяет разные нравственные нормы и строит свои поступки, исходя из подобных норм. В роли показателя выступает конкретный психологический параметр межличностных отношений, доступный для экспериментального выявления и количественной оценки. Измерение интенсивности его выраженности позволило достаточно точно судить о наличии внутригрупповой идентификации в конкретных сообществах. *Этот параметр получил наименование действенной*

групповой эмоциональной идентификации или сочувствия как соучаствования.

Итак, *сочувствие как соучаствование — это внутригрупповая идентификация, для которой некоторое неблагоприятное происшествие, а также связанные с ним переживания одного из членов группы становятся мотивами поведения остальных членов группы и организуют их деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на блокирование действия данного происшествия (фрустратора).*

Для выявления соучаствования была применена особая экспериментальная процедура, позволяющая увидеть через групповое взаимодействие скрытые за ним глубинные межличностные отношения внутригругшовой идентификации.

С этой целью используется специальная аппаратура, позволяющая фиксировать, как ведет себя каждый испытуемый в условиях, когда наказание грозит всем членам группы, и в том числе ему (интегральные санкции), и когда наказание угрожает кому-либо одному из числа его товарищей, участвующих в эксперименте, но не ему самому (парциальные санкции). При этом предусматривается такой тип задачи, при котором скорость решения, торопливость заведомо увеличивает число ошибок, за которые полагается наказание. В зачет соревнования с другой группой входит только показатель скорости выполнения задания, необходимость же корректной, безошибочной работы лишь подразумевается. Таким образом, повышение скорости выполнения задачи - цель групповой деятельности, однако быстрота работы повышает вероятность ошибок, а следовательно, и возможность наказания. Это обстоятельство и составляет основную предпосылку для будущей квалификации уровня развития соучаствования в группе. Для испытуемых всегда остается скрытой истинная задача эксперимента, который воспринимается ими только как тест на согласованность и эффективность деятельности в условиях соревнования с другими группами.

Гипотеза исследования состояла в том, что в группах разного уровня развития групповое поведение, в котором обнаруживаются скрывающиеся за ним межличностные отношения, будет в случаях интегрального и парциального санкционирования качественно различным, и эти качественные различия окажутся доступными для количественного выражения и измерения. Если' в группе отсутствует сколько-нибудь выраженное соучаствование, то в ситуации парциального наказания (за всех расплачивается один) группа должна работать значительно быстрее, чем при интегральном санкционировании. То обстоятельство, что партнер по работе в группе подвергается фрустрации, не принимается в этом случае

в расчет, так как все остальные и каждый в отдельности оказываются вне опасности. Усилия, которые затрачивались на блокирование фрустратора на первом этапе эксперимента (при интегральном санкционировании), становятся ненужными. За счет этого быстрота выполнения действия возрастает.

Если же время решения задачи в ситуациях как интегрального, так и парциального наказания приблизительно равно, то это свидетельствует о выраженности соучаствования, феномена действенной эмоциональной идентификации в группе, так как, хотя опасность грозит лишь одному из всех, все члены группы действуют так, как если бы и они подвергались непосредственному наказанию за ошибку. Есть основания полагать, что в этом случае выявляется тип взаимоотношений, для которого характерно переживание состояний другого как своих собственных.

Первый и основной вывод, полученный из проведенных экспериментов, - подтверждение реальности соучаствования как специфического социально-психологического феномена, свидетельствующего о способности группы к сопереживанию с любым ее членом и позволяющего измерить уровень развития в ней гуманных отношений. *Второй* вывод: наиболее благоприятные условия для возникновения этого явления существуют в группах высокого уровня развития. В диффузных группах и, к примеру, в группах правонарушителей соучаствовать слабо выражено или вовсе отсутствует. Члены же высокого развитого сообщества идентифицируют себя с товарищем, что перестраивает их поведение. Об этом свидетельствует факт уравнивания времени решения задачи на первом и втором этапах основной серии, а также фиксируемые экспериментатором эмоциональные высказывания испытуемых, выразительные движения и т.д.

В группе высокого уровня развития уровень сочувствия как соучаствования сохраняется и в том случае, когда наказание грозит ее «ветерану», и в том, когда оно предназначено включенному в нее новичку. Как известно, в группах низкого уровня развития новичок заведомо оказывается в роли «козла отпущения». Отношение к новичку во многом может рассматриваться в качестве критерия гуманных отношений в группе. Подлинный гуманизм обнаруживается в неизменности эмпирических показателей соучаствования в тех случаях, когда угроза наказания адресована пока еще неизвестному группе индивиду, но на которого распространяются не только обязанности, но и права ее члена. В экспериментальных исследованиях этому получены убедительные подтверждения.

Итак, соучаствование как проявление внутригрупповой идентификации является специфическим показателем уровня развития

межличностных отношений в группе. Включая в себя моральные ценности и нормы поведения, отвечающие идеалам общечеловеческой этики, свое наиболее яркое выражение внутригрупповая идентификация получает в группе высокого уровня развития, способствуя ее интеграция.

Сплоченность группы как ценностно -ориентацнонеое единство. Проблема сплоченности группы имеет большую практическую значимость прежде всего для отбора групп, способных наилучшим образом решать те или иные производственные, военные или учебные задачи.

Понимая группу механически как некоторое множество объединенно взаимодействующих людей, находящихся в непосредственном контакте (лицом к лицу), ряд психологов, по существу, отождествляют сплоченность группы с контактностью ее членов. Между количеством, частотой и интенсивностью коммуникаций (взаимодействий, контактов) в группе и ее сплоченностью существует, по их мнению, прямая связь - количество и сила положительных или отрицательных выборов являются свидетельством определенного уровня групповой сплоченности. Отсюда следует и принцип измерения - коэффициент групповой сплоченности чаще всего определяется как частное от деления числа взаимных связей на возможное для данной группы их количество. Однако указанным способом можно только установить интенсивность общения в группе, но не обязательно сплоченность. Оживление контактов может оказаться, например, связанным с активизацией сил, объективно направленных не на сплочение, а на развал группы и ее ликвидацию. Можно предположить, что таким способом выявляется нечто напоминающее сплоченность в диффузных группах, ничем, кроме эмоциональных контактов, не объединенных и по существу изъятых из социального контекста. Однако было бы ошибкой видеть в указанных методиках путь к выявлению сплоченности сколько-нибудь развитых групп.

Сплоченная группа способна легче справляться с трудностями, дружно работать, создавать наиболее благоприятные возможности для развития личности каждого, сохраняться как целое в различных, в том числе неблагоприятных условиях. Вопрос состоит в том, как выявить экспериментальными методами наличие или отсутствие сплоченности и измерить ее выраженность в группе. Экспериментальное исследование социально-психологических параметров группы высокого уровня развития должно учитывать ее важнейшую характеристику - опосредствованный характер складывающегося в ней группового взаимодействия.

Педагоги и психологи пришли к выводу о *наличии определенной тенденции личности — воспринимать свою группу, если это высоко-*

развитое сообщество, как источник ориентации. Это, в свою очередь, приводит к значительной однородности в установках членов такой группы, в оценке содержательной стороны совместной деятельности. Все это дает основание предположить, что в группах, достаточно долго функционировавших на основе общих для них задач и ценностей, усиливается процесс групповой сплоченности как ценностно-ориентационного единства. *Сплоченность как ценностно-ориентированное единство — это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом.*

Отсюда следует и собственно экспериментальная программа получения количественного показателя (индекса) групповой сплоченности. *Индексом сплоченности служит частота совпадений оценок или позиций членов группы по отношению к объектам, существенно значимым для группы в целом.* Ценностно-ориентационное единство группы как показатель ее сплоченности отнюдь не предполагает совпадение оценок и позиций членов группы во всех отношениях, нивелировку личности в группе, например в сфере вкусов, эстетических ценностей, читателвских интересов и т.д. Разносторонняя и сколь угодно пестрая картина этих ориентации не препятствует сохранению сплоченности группы. *Ценностно-ориентационное единство в группе — это прежде всего сближение оценок в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.* Если, к примеру, одни члены группы считают, что задача, поставленная перед ней, невыполнима или что руководитель группы неспособен обеспечить ее выполнение (непригоден к руководству), а другие члены группы придерживаются противоположного мнения (и подобные разногласия типичны для данной группы), то ни о какой сплоченности группы не может быть и речи.

В результате конкретных экспериментальных исследований и анализа полученных данных был сделан обоснованный вывод о том, что по сравнению с диффузными группами, в группах высокого уровня развития коэффициент ценностно-ориентационного единства выше.

Возложение и принятие ответственности. Об интеграции группы можно судить не только по характеру внутригрупповой идентификации и ценностно-ориентационного единства, но и по наличию или отсутствию феномена *адекватности возложения ответственности за результаты совместной деятельности.* Этот феномен проявляется в признании правомерности возможных социальных

санкций в форме одобрения или наказания за успех или неудачи в совместной деятельности по отношению к себе или к другим лицам в группе.

Феномен возложения ответственности традиционно изучался как индивидуально-психологическая характеристика человека, проявляющаяся или не проявляющаяся в зависимости от того, что представляет собой другой индивид (на которого может быть возложена ответственность за неудачи или которому могут быть возданы почести за успех) и что представляет собой ситуация деятельности - кооперативная она или конкурентная.

Так, канадские психологи показали зависимость актов возложения ответственности от внешней привлекательности другого лица. Выяснилось, что ответственность за хорошие поступки и успешные дела приписывается хорошеньким женщинам, а на женщин внешне непривлекательных возлагается ответственность за неудачи и плохие поступки. Обычно акты возложения ответственности изучали в игровых условиях вне связи с конкретной социальной средой, значимой совместной деятельностью в группах.

Эксперименты отечественных психологов свидетельствуют, что характер возложения ответственности зависит от уровня развития группы. В группе высокого уровня развития акты возложения ответственности носят в основном объективный характер, а индивидуальный вклад каждого практически, вне зависимости от конечного успеха или неудачи совместной деятельности, оценивается правильно. Противоположная картина наблюдалась в низкоразвитой группе, где в случае успеха совместной деятельности испытуемый отмечает зачастую свои заслуги, а в случае неудачи готов переложить вину на всех других или, по крайней мере, на «объективные обстоятельства». Можно предположить, что в такой группе акты возложения ответственности обусловлены главным образом индивищгуально-психологическими особенностями субъекта оценки, и это как раз та сфера, где проявляются все те закономерности и зависимости, которые были экспериментально обнаружены ранее социальными психологами и неправомерно отнесены к характеристике малых групп вообще.

Неадекватность в приписывании ответственности за успехи или неудачи реально выполняемой и социально оцениваемой деятельности является причиной конфликтов в группе. Так как сплошь и рядом участники совместной деятельности не в состоянии объективно измерить собственный вклад в общее дело, то их оценки имеют явно субъективный характер. Нравственная сила высокоразвитого сообщества, блокирующая крайности субъективизма, создает условия для совместимости его 'членов на основе моральных норм, принятых всеми членами группы, ~ не уклоняться от ответственности, если виноват; не перекладывать вину «с больной головы на здоровую»; не приписывать себе успех; не

умалять роли и значения другого в общих достижениях; не ссылаться на «объективные обстоятельства» и т.д.

5. Ученические группы: психологические особенности работы педагога[1]

Успешное выполнение педагогом своих профессиональных функций - необходимое условие формирования ученической группы высокого уровня развития (подлинного детского коллектива), становления личности школьников, подготовки их к последующей полноценной самостоятельной взрослой жизни. При этом, как показывают психологические исследования и сама педагогическая практика, решение этого комплекса как дидактических, так и важнейших воспитательных задач во многом зависит от форм организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Психологические аспекты организации совместной учебной деятельности. Основная деятельность учащихся в школе - учение - традиционно планировалась и организовывалась педагогом в форме *индивидуальной* и *фронтальной работы.*

Результаты индивидуальной деятельности (например, сочинения, диктанты, самостоятельные работы, экзамены) полностью зависят от усилий лишь данного конкретного школьника. Более того, в условиях традиционных форм обучения нередко неудачи одних учеников невольно создают благоприятный фон для проявления успехов других. Такая деятельность учащихся является коактивной, т.е. построенной по принципу «рядом, но не вместе», и не предполагает совместных усилий и взаимопомощи, даже если цели и задачи работы всех исполнителей идентичны. Скорее наоборот, возможности сотрудничества здесь резко ограничиваются самим педагогом.

В условиях фронтальной работы на уроке (работа со всем классом одновременно) так же, как и в ситуации индивидуальной деятельности, успех каждого школьника не предполагает в качестве обязательного условия успех его товарищей. По существу фронтальная работа представляет собой один из вариантов индивидуальной деятельности школьников, лишь тиражированной по числу учеников в классе.

Наиболее эффективна учебная деятельность, организованная по групповому принципу, или *групповая работа на уроке.*

По сравнению с традиционной индивидуальной и фронтальной формой обучения групповая деятельность учащихся на уроке в качестве необходимого условия предполагает повышение роли

[1] Раздел написан М.Ю. Кондратьевым.

педагога в организации всего учебно-воспитательного процесса. Это определяет и резко возрастающий объем работы учителя, и качественное ее усложнение. С одной стороны, необходима специальная подготовка учебного материала и разработка оригинальных методик проведения урока, а с другой, - важна и собственно психологическая сторона проблемы, т.е. организация взаимодействия учащихся. В связи с этим при формировании учебных групп и непосредственной работе с ними педагог вынужден учитывать целый ряд самых разнообразных факторов.

Так, например, одним из них является такой важный в школьных условиях показатель, как успеваемость каждого ученика и уровень его внепрограммных знаний. При этом общепринятым до самого недавнего времени было представление о том, что оптимальным для совместной деятельности является однородный по этим признакам состав учебной группы. Именно поэтому все же порой применяемое в школьной практике прикрепление «отличников» и хорошо успевающих учеников к неуспевающим, как правило, рассматривается в качестве вынужденной меры, от использования которой якобы выигрывает только слабый, а сильный не только ничего не приобретает, но и существенно проигрывает. В то же время проведенное психологическое исследование показывает, что на самом деле подобная точка зрения ошибочна и отражает хоть и прочно устоявшийся, но ложный по своей содержательной сути стереотип.

В ходе специально организованного эксперимента выяснилось, что один и тот же человек по-разному и с разной степенью эффективности решает интеллектуальные задачи в зависимости не только, а может быть, и не столько от того, работает он в одиночестве или в присутствии кого-то (это явление известно психологам еще с конца XIX в. и достаточно подробно описано в терминах *«фасилитации»* и *«ингибиции»*[1]*)*, сколько от того, сходен с ним или противоположен ему этот «второй» по значимому критерию. Так как в рассматриваемом случае в качестве такого

[1] Б психологии под *«.социальной фасшитацией»* традиционно понимается повышение скорости или продуктивности деятельности человека, когда он работает в присутствии другого человека (или группы людей), который выступает в качестве соперника или просто наблюдателя. В ряде случаев присутствие других, не вмешизающихся в действия индивида, людей ведет к ухудшению результатов его деятельности. Указанное явление получило название социальной ингибиции. Установлено, что возникновение феномена социальной фасилитации зависит от особенностей выполняемых человеком задач. Присутствие другого положительно влияет на количественные характеристики деятельности и отрицательно на качественные, соответственно повышая результативность относительно простых видов деятельности и затрудняя выполнение трудных действий и решение сложных задач.

критерия выступает успеваемость, были подобраны два типа пар - *гомогенные* (оба партнера хорошо успевающие или оба партнера неуспевающие ученики) и *гетерогенные* (один из партнеров хорошо успевающий ученик, а второй - неуспевающий). В результате оказалось, что в условиях гомогенного взаимодействия каждый из испытуемых-старшеклассников идентифицирует, невольно уподобляет свой уровень возможностей уровню возможностей партнера, в связи с чем неудача одного не только не стимулирует мыслительную активность его товарищей, а наоборот, как бы присваивается им, воспринимается как своя собственная, что нередко проявляется в отказе от дальнейшего поиска путей решения задачи. В условиях же гетерогенного взаимодействия неудача одного из них, как правило, выступает в качестве своеобразного стимула, подстегивающего мыслительную активность другого, мобилизующего его на поиск оригинальных, самостоятельных решений. При этом, как однозначно показывают экспериментальные данные, столь положительное воздействие оказывает не только сильный ученик на слабого, но и слабый на сильного (эффект «сила слабости»).

Таким образом, совершенно очевидно, что *подбор состава учебной группы целесообразно осуществлять с учетом уровня реальных знаний школьников и их успеваемости, зафиксированной не только в журналах и дневниках, но и в сознании их одноклассников,* В то же время не вызывает сомнений и тот факт, что даже таких важных данных, какими являются данные об успеваемости того или иного учащегося, явно недостаточно для решения вопросов, связанных с персональным комплектованием конкретной учебной группы. Психологически обоснованное решение этой задачи напрямую зависит от того, учтены ли педагогом характер взаимоотношений учащихся, их симпатии и антипатии, мотивы межличностных предпочтений, готовность к сотрудничеству. При этом в педагогической среде до сих пор бытует давно сложившееся представление о том, что наиболее благоприятную позицию в этом плане в системе межличностных отношений занимают «отличники». Это достаточно распространенное мнение на самом деле отражает по меньшей мере упрощенное видение ситуации, особенно если иметь в виду средние и старшие классы.

Как показывает специально проведенное психологическое исследование, в условиях традиционного обучения отношение одноклассников к «отличникам» неоднозначно. В большинстве случаев, давая характеристику последним, школьники отмечают их способность к самоорганизации, констатируют высокий уровень их знаний, отмечают сформированность и устойчивость учебных мотивов, но одновременно подчеркивают их склонность

к обособлению, стремление ограничить контакты с менее успевающими учениками. Результаты этого исследования, кроме того, позволили сделать выюод и о том, что ни собственно индивидуально-психологические характеристики «отличников», ни сам факт их высокой успеваемости определяющим образом не влияют на характер взаимоотношений в ученической группе. Решающим здесь оказывается специфика организации учебной деятельности, которая в ее традиционной форме, в отличие от формы групповой, нередко выступает в роли своеобразного барьера, препятствующего раскрытию личности хорошо успевающих школьников.

В связи с этим особое значение приобретает способность педагога при формировании учебных групп прогнозировать развитие межличностных отношений учащихся, которые могут сложиться в создаваемом сообществе, руководствуясь при этом реальной и субъективно осознаваемой школьниками картиной взаимоотношений в классе и не подменяя действительный «расклад сил» в нем желаемым. Особое значение, как показывают многочисленные психологические исследования, в плане активизации учебной деятельности в группе и повышения эффективности ее работы имеет степень взаимной значимости входящих в ее состав учащихся.

Так, в ходе одного из специально организованных экспериментов была выявлена четкая зависимость между степенью взаимной авторитетности старшеклассников, участвующих в совместной учебной деятельности, и ее продуктивностью. Оказалось, что авторитетный партнер повышает учебную активность одноклассника, если последний в свою очередь считает себя значимым в его глазах. Интересно, что подобная закономерность прослеживается даже и в том случае, когда реально этот учащийся нереферентен для авторитетного в его глазах партнера. В то же время авторитетный партнер несущественно повышает, а порой и вообще не стимулирует учебную активность одноклассника, если последний считает себя незначимым в его глазах. При этом подобная ситуация не меняется и в том случае, когда реально этот учащийся референтен для авторитетного в его глазах партнера.

Несмотря на видимые достоинства групповой учебной работы, возможности ее применения имеют и свои ограничения. Так, показано, что подобным образом организованные уроки наиболее эффективны в средних и старших классах и в том случае, если их количество не превышает двух в один день.

Согласно полученным опытным путем данным считается, что оптимальная величина таких групп - 5-7 человек. В то же время некоторые исследования показали, что в группах высокого *уровня* развития, в отличие от диффузных сообществ, интенсивность и

продуктивность совместной деятельности не определяется численностью группы. В связи с этим достаточно обоснованным выглядит вывод о возможности варьирования численности учебной группы школьников в зависимости от уровня ее социально-психологического развития и способа организации взаимодействия в ней учащихся.

Неформальные ученические группы. В то же время педагогу в рамках его собственно профессиональной деятельности приходится работать не только, а может быть, и не столько с теми официальными группами, которые он сам формирует для выполнения учебных и других социально заданных задач, сколько со стихийно складывающимися в детской и подростковой среде сообществами, представляющими собой явно неформальные объединения сверстников.

Как показывают и специальные психологические исследования, и сама педагогическая практика, нередко складываясь и развиваясь в рамках официальных групп, неформальные сообщества учащихся оказывают порой определяющее влияние на становление не только отдельных школьников, но и всего класса в целом. Недооценка значимости таких неформальных объединений в условиях школы не может не привести к потере учителем контроля за реальной динамикой межличностных взаимоотношений учащихся и, в конечном счете, к существенному ограничению его воспитательных возможностей.

Понятно, что и интенсивность формирования неофициальных группировок школьников, и сама острота проблемы их неформальных взаимоотношений оказываются принципиально различными в зависимости от того, о ком идет речь - о младших школьниках, подростках, старшеклассниках.

Так, *в младшем школьном возрасте* официальная структура класса фактически совпадает с его неформальной структурой. Более того, так как по большому счету группа одноклассников не является для младшего школьника высокореферентной группой членства, его взаимоотношения с соучениками, как правило, не несут решающую личностнообразующую нагрузку. Как показывают специально проведенные психологические исследования, *«определяющим*»* в младшем школьном возрасте оказывается тип взаимоотношений «ребенок - значимый взрослый» (в первую очередь, эту роль, наряду с родителями, играют педагоги), а *«зависимым»* ~ «ребенок — значимый ровесник». По сути дела речь здесь может идти о том, что в начальных классах значимость учителя, который к тому же располагает возможностями посредством института отметок существенно влиять на характер внутрисемейных связей ребенка, настолько высока, что оценка соучени-

ков, а значит, и характер взаимоотношений одноклассников, определяющим образом зависят от того, каковы взаимоотношения учителя и конкретных учащихся. Другими словами, в данном случае мы сталкиваемся с ситуацией, при которой в качестве во многом решающего основания оценки одного ученика другим выступает их оценка педагогом. В связи с этим становится понятным и легко объяснимым неоднократно экспериментально зафиксированный факт господства в начальных (а особенно в первом) классах функционально-ролевых взаимоотношений между учащимися и склонности последних описывать и оценивать друг друга как бы через призму роли ученика, используя при этом по преимуществу не собственно личностные характеристики, а скорее особенности ролевого поведения («хорошо учится», «не списывает», «послушный», «невнимательный», «озорничает на уроках» и т.п.).

По сути дела ту же психологическую природу имеет и проявляющаяся в младшем возрасте и на первый взгляд труднообъяснимая тяга к «ябедничеству» («Сидоров списывает», «А Петров толкается», «А Иванов подсказывает» и т.п.). Конечно, подобная «активность» не должна поддерживаться, а тем более стимулироваться педагогом, но и не может однозначно оцениваться как стремление досадить однокласснику, донести на него и добиться его наказания. Мотивы такого поведения младших школьников, как правило, здесь носят совершенно иной характер. Оказавшись в новой социальной ситуации развития и будучи поставлен перед необходимостью адаптироваться к незнакомым условиям, вчерашний дошкольник, обращаясь к наиболее референтному для него лицу - учителю, как бы еще и еще раз проверяет «на прочность» осваиваемые им нормы и ценности школьной жизни и одновременно демонстрирует педагогу свои успехи в их усвоении.

Понятно, что столь высокая значимость педагога для младших школьников напрямую обусловливает *характер внутригрупповой структуры класса.* В подавляющем своем большинстве хорошо успевающие и дисциплинированные ученики, имея такую мощную поддержку, как позитивное отношение к ним педагога, занимают благоприятную позицию и в системе неформальных межличностных отношений. Представители именно этой категории учащихся являются в начальных классах социометрическими «звездами» и предпочитаемыми референтными лицами. Что же касается нарушителей дисциплины и отстающих в учебе школьников, то они, как правило, имеют низкий статус и нередко оказываются изолированными или отвергаемыми как по эмоциональному, так и по деловому критериям. В целом эта закономерность отражает реальное положение дел на протяжении всего младшего школьного возраста.

В то же время, как показывают многочисленные экспериментальные данные, уже к концу начальной школы начинает ослабевать и частично размываться • столь жесткая и прямая зависимость взаимооценок учащихся от позиции педагога и его отношения к конкретным школьникам. В этот период наряду с функционально-ролевыми характеристиками одноклассников для младшего школьника все более значимыми становятся *личностные свойства сверстников,* заметно нарастает эмоциональная насыщенность их взаимоотношений. Понятно, что такой существенный сдвиг в ориентациях не может не сказаться и на особенностях внутригрупповой структуры класса. Эти изменения неоднократно были зафиксированы в конкретных психологических исследованиях.

Так, в одном из них был проанализирован характер внутригрупповой неформальной структуры в первых и третьих классах обычных массовых средних школ. В ходе эксперимента использовалась традиционная социометрическая процедура, в результате чего были выявлены социометрические «звезды», «отвергаемые», а также представители всех остальных промежуточных социометрических слоев. Кроме того, учителям, еще не знакомым с полученными в ходе опроса школьников данными, было предложено спрогнозировать результаты эксперимента: назвать предполагаемых социометрических «звезд» и отвергаемых.

Оказалось, что учителя первых классов практически с предельной точностью воспроизвели реальный разброс социометрических выборов и отвержений и безошибочно определили как высокостатусных, так и низкостатусных учащихся. Прогноз же учителей третьих классов был хотя в целом и близок к реальной картине межличностных предпочтений учащихся, но все же не совсем точен. При этом группу отвергаемых учеников, они обозначили исчерпывающе и совершенно верно назвали более 60% социометрических «звезд».

Неожиданным по сути дела для каждого из них оказалось наличие в руководимых ими классах как бы второй, скрытой от их глаз группы высокостатусных значимых для одноклассников школьников. При этом нередко отношение к ним педагога было негативным, в то время как взаимоотношения учителя и названных им самим социометрических «звезд» в подавляющем большинстве случаев можно было однозначно определить как благоприятные. Легко увидеть, что источники высокой значимости для одноклассников этих двух категорий школьников принципиально различны. Если одни из них достигли своего положения в классе во многом благодаря сознательной или неосознанной поддержке педагога, то высокий статус других - их собственное, само-

стоятельное завоевание. По сути дела зарождение этой как бы «двуглавой» структуры класса на рубеже начальной и средней школы и есть показатель того, что на этом этапе начинает складываться собственно неформальная его структура, наиболее бурное формирование и развитие которой протекает в подростковых сообществах.

Мощный всплеск неформальных взаимоотношений школьников именно *в подростковом возрасте* и нередко избыточная эмоциональная насыщенность межличностных контактов чуть ли не первое, что отмечают все без исключения психологи, как только речь заходит об отрочестве. Стремление проявить себя как личность, индивидуализироваться в референтной группе требует от подростка поиска новых, по сравнению с младшими школьным возрастом, каналов трансляции своей личностности, обеспечивающих наибольшие, как ему кажется, возможности для самовыражения и самоутверждения. Взаимоотношения со значимыми сверстниками становятся на этом этапе поистине личностнообразующими для подростка, относительная же ценность для него взаимоотношений со взрослыми заметно снижается. Другими словами, *«определяющим»* в этот возрастной период оказывается тип взаимоотношений «ребенок - значимый ровесник», а *«зависимым»* — «ребенок - значимый взрослый».

Подобная качественная переориентация развивающейся личности в условиях школы совершенно закономерно приводит к не менее качественному переструктурированию класса. При этом бурно нарастающая значимость для учащихся их собственных неформальных взаимоотношений и отражающая характер этих связей столь же стремительно складывающаяся неформальная структура класса нередко не просто не совпадают с его официальной структурой, но и порой напрямую ей противоречат. В этом случае, несмотря на иллюзию неизменности и кажущуюся стабильность ученической группы (как правило, на рубеже начальной и средней школы в классах не происходит существенной смены состава учащихся), в психологическом смысле она принципиально меняется и по сути дела превращается попросту в новую общность школьников.

Отношения с одноклассниками у подростков в отличие от младших школьников носят уже достаточно стабильный и избирательный характер. В реальном наличии этой динамики легко убедиться на практике. Так, например, психологи, проводящие социометрические замеры в младших классах, выявили интересную закономерность: если перед началом эксперимента специально не напомнить школьникам, чтобы они не забывали отсутствующих по той или иной причине в этот день учеников,

последние, как правило, не упоминаются в экспериментальных бланках и попадают в категорию изолированных. Если же повторить эксперимент через несколько дней, когда эти якобы неизбираемые соучениками школьники будут присутствовать в классе, в категорию изолированных попадут уже другие ученики, не участвующие в опросе на этот раз.

Что касается подростков, то подобная проверка на стабильность межличностных связей со сверстниками дает принципиально иной результат: количество выборов и отвержений, которые конкретный школьник получает в ходе социометрического исследования, практически не зависит от того, находится он или нет в классе непосредственно в момент проведения опроса. Решающим здесь оказывается не сам по себе факт его реального присутствия или отсутствия, а степень и характер идеальной представленности его личности в сознании одноклассников, что, в конечном счете, и обеспечивает относительную стабильность взаимоотношений подростков.

Немаловажным показателем развивающейся у подростка избирательности в отношениях со сверстниками могут служить стихийно формирующиеся и относительно устойчивые дружеские диады и группировки. Как правило, в условиях школы складываются и параллельно существуют четыре типа таких дружеских сообществ.

Первый из них представляют достаточно большие (от 4 и более человек) устойчивые группы школьников, которые формируются вокруг своеобразного «центра». В качестве такового выступают либо один популярный в классе учащийся, либо сплоченная дружеская диада, в состав которой входят два популярных подростка. Одна из основных особенностей такой дружеской компании в том, что ее члены оказывают предпочтение своим взаимоотношениям с «центром», а не связям Между собой, которые носят скорее приятельский, чем дружеский характер. Другими словами, отличительной чертой такой неформальной группы является наличие ярко выраженного и признанного всеми лидера (или лидеров), степень близости с которым в значительной степени опосредствует взаимоотношения всех остальных.

Но подобный «расклад сил» далеко не всегда характеризует систему межличностных отношений в дружеских сообществах. Как показывают психологические исследования, нередко, несмотря на наличие в большой устойчивой дружеской группировке наиболее популярного одноклассника, отсутствует сколько-нибудь выраженное стремление к преимущественному общению именно с ним. Группы этого, *второго типа* «держатся» не столько на лидере, сколько на значимости и привлекательности для подрост-

ков общения с группой в целом. *Третий* и *четвертый типы* групп чаще всего состоят из «новичков», аутсайдеров и школьников, друзья которых переменили место учебы. В этих случаях это либо устойчивые диады, реже триады, либо «осколочные» группы, образующиеся в связи с тем, что некоторые школьники лишены возможностей завязать дружеские отношения с другими одноклассниками.

Несмотря на бесспорную активизацию неформальной жизни класса и резко возрастающую значимость соучеников для большинства школьников-подростков, было бы явно ошибочным априори приписывать ученической группе высокую референтность в глазах каждого подростка, а тем более рассматривать ее как единственно значимую для него группу членства. Является ли она в действительности таковой в определяющей мере зависит от того, насколько широкие возможности открывает она для подростка в плане проявления его индивидуальности, насколько благоприятны в ней условия для расширения и углубления его межличностных связей, удовлетворения его статусных притязаний и, в конечном счете, для реализации потребности быть личностью и восприниматься другими как таковая.

Понятно, что ни одна реальная контактная группа не предоставляет всем своим членам совершенно одинаковые возможности и не создает совершенно одинаковые условия для развития личности. Не является исключением из этого правила и школьный класс. В действительности определенная часть учащихся оказывается как бы оттесненной на периферию группы: эти низкостатусные школьники не могут не только сколько-нибудь существенно влиять на своих соучеников, но и полноценно участвовать в жизни класса. Такой подросток по сути дела полностью лишается возможности в рамках школы удовлетворить свою потребность в самоутверждении, успешно индивидуализироваться, а затем и интегрироваться в классе и потому начинает активный поиск других сообществ, членство в которых позволило бы ему компенсировать свои личностные неудачи в ученической группе. Совершенно закономерно, что в этом случае происходит неуклонное повышение в его глазах референтности новой для него группы ^членства и падение значимости класса.

Кроме того, как отмечают исследователи, если для подростка класс перестает быть референтной группой, то, как правило, у него резко снижается интерес и к общению с еще недавно значимыми для него взрослыми. При этом данный процесс, в целом естественный для периода отрочества, протекает в указанных обстоятельствах заметно быстрее, чем в ситуации, когда подросток занимает благоприятную позицию в системе межличностных

отношений класса. Так, например, экспериментально зафиксировано, что «благополучные» школьники-подростки примерно в 3 раза чаще, чем низкостатусные члены класса, используют мнение взрослых (в первую очередь родителей и учителей) в качестве определенного ориентира при оценке морально-этической стороны своих поступков. Этому легко найти объяснение, если учесть тот факт, что нередко нормы и ценности новой значимой для подростка внешкольной референтной группы его членства не просто не совпадают с общепринятыми нормами и ценностями, а порой напрямую противоречат им, представляя собой более или менее жесткий подростковый «кодекс чести» («кодекс подростничества»), опирающийся на представление о главенстве групповых норм над общечеловеческими, о второстепенности моральных принципов по сравнению с принципами приятельства.

В раннем юношеском возрасте, в школьных условиях этот возрастной этап совпадает с временем обучения в старших классах, неформальные взаимоотношения учащихся не только не теряют для них своей значимости, но и приобретают особую ценность, так как играют роль своего рода испытательного «полигона», на котором юношами и девушками отрабатываются, апробируются, проверяются на верность стратегия и тактика будущей «взрослой» жизни. Именно с этим связано стремление старшеклассников расширить и углубить свое общение и взаимодействие с социальным окружением. При этом подобная активность носит ярко выраженный дифференцированный и избирательный характер. Так, если подросткам свойственно оценивать своих партнеров (и взрослых, .и сверстников), как правило, однозначно, в целом, нередко располагая о них минимальной, порой чисто поверхностной информацией, опираясь, например, лишь на первое впечатление и как бы додумывая, достраивая образ («эффект ореола»), то старшеклассники склонны, а главное, уже способны к детальному анализу личности другого. Более того, как показано в некоторых психологических исследованиях, список личностных свойств, которые попадают в поле зрения старшеклассников, когда они оценивают своих одноклассников, оказывается значительно более емким, чем набор качеств учащихся, которыми пользуется учитель, давая характеристику школьникам.

Такое *подчеркнутое внимание к личности другого,* а через нее и к собственной личности, и ярко выраженное стремление к самоопределению на фоне нарастающей потребности в интеграции в группе своего членства и в социуме в целом существенным образом сказываются на характере неформальных взаимоотношений в старших классах и на особенностях их неформальной

внутригрупповой структуры. Дополнительным и притом порой определяющим фактором, влияющим на переструктурирование ученической группы, являются традиционно происходящие на рубеже IX и X годов обучения изменения в персональном составе классов, связанные с их перекомплектованием. При этом подавляющее большинство педагогов-практиков считает оптимальной ситуацию, когда состав X класса остается неизменным по сравнению с соответствующим IX классом,- а наиболее отрицательно относится к формированию классов, существенно обновленных по своему составу, за счет большого количества «новичков». Основным аргументом здесь является будто бы имеющая место обратная зависимость между количеством новых учащихся и успеваемостью в старших классах. В то же время специально проведенное исследование показало, что подобная зависимость не прослеживается в действительности. Более того, ряд фактов указывает на то, что достаточно часто реальная картина прямо противоположна той, которая прогнозируется учителями.

Кроме того, результаты экспериментальных психологических работ указывают на то, что попытки во что бы то ни стало сохранить в неприкосновенности состав класса на рубеже IX и X годов обучения в ряде случаев могут привести как к серьезным нарушениям в личностном развитии отдельных старшеклассников, так и к существенному снижению уровня развития класса как группы. Сохранение в неприкосновенности композиционной структуры класса на этом этапе было бы более чем целесообразно, если бы речь шла о подлинном коллективе. Но сама практика со всей очевидностью доказывает, что, к сожалению, классы общеобразовательной средней школы в подавляющем большинстве не достигают этого уровня социально-психологического развития. В подобных условиях целенаправленное поддержание неизменности их состава на протяжении всего времени обучения в школе может привести к некоторым негативным, «застойным» явлениям,

В то же время, конечно, сам по себе факт «перемешивания» состава классов еще не гарантирует немедленного положительного эффекта. Более того, лишь частичное, не более чем на 25%, обновление состава класса порой приводит к нежелательным последствиям. В этом случае не происходит сколько-нибудь существенного нарушения «расстановки сил» в ученической группе, особенно если иметь в виду «старожилов», т.е. тех учащихся, у которых в новом, X классе остался тот же самый классный руководитель, что был и в IX. Порой наблюдается даже обратная тенденция. Появление в классе лишь небольшого количества «новичков» позволяет высокостатусным «старожилам» еще более укрепить свои позиции, самоутверждаясь за их счет, особенно

если учитель, который был их классным руководителем на протяжении ряда лет, осознанно или неосознанно поддерживает в первую очередь «своих» учеников.

Как показало исследование, совершенно особая ситуация складывается в классах, претерпевших серьезные (не менее 75% «новичков») изменения по сравнению с соответствующим IX классом. Это обусловлено тем, что в них в течение X класса интенсивно протекают группообразовательные процессы. При этом отсутствие в таких классах прямого противостояния «старожилы» - «новички» (в силу значительной «перемешанности» состава) позволяет каждому проявить себя в полной мере. Имеющиеся в такой ученической группе «старожилы», как правило, преуспевавшие в IX классе, вынуждены приложить все усилия для того, чтобы занять благоприятное положение в новой внутригрупповой структуре, а «новички», даже если и занимали в своем бывшем классе низкостатусную позицию, получают реальную возможность завоевать достойное положение в системе межличностных отношений X класса. Немаловажен и тот факт, что работающие в таких классах учителя вынуждены в изменившихся условиях, хотят они того или не хотят, отказаться от сложившихся у них ложных стереотипов, пересмотреть точку отсчета, по-новому подойти к оценке каждого ученика.

Понятно, что, несмотря на значимость такого фактора, как изменение состава ученической группы, специфический характер неформальной структуры старших классов определяется не только и не столько этим обстоятельством, сколько *динамикой личностного развития школьников* и его особенностями именно в период ранней юности. Так, например, если неформальные отношения у подростков преимущественно, а у младших школьников по сути дела исключительно строятся по принципу «мальчик-мальчик», «девочка-девочка», то в старших классах можно наблюдать формирование достаточно устойчивых разнополых компаний и диад.

Еще одним показателем усложнения неформальной структуры класса в этот период может служить появление такого нового основания для объединения учащихся в группы, как *общность их профессиональных намерений*. Психологические исследования показали, что, если в подростковом возрасте межличностные взаимоотношения между соучениками во многом определяют выбор ими той или иной профессии, то к концу обучения в школе, когда планируемое профессиональное будущее оказывается максимально приближенным к настоящему, для многих старшеклассников именно их профессиональные намерения опосредствуют межличностные отношения с одноклассниками и способствуют формированию в рамках класса неформальных объединений учащихся по

профессиональным интересам. Немаловажным является и то, что, как было экспериментально зафиксировано, по уровню своего социально-психологического развития такие группировки, как правило, превосходят класс в целом.

6. Структура взаимоотношений в современной семье

«Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива посвоему» - эта фраза из романа «Анна Каренина» Л.Н. Толстого превратилась в одну из самых известных психологических формул, описывающих взаимоотношения в семье. Однако здесь имелся в виду некий внешний наблюдатель, которому доступно сравнение и возможность заключения о том, похожи или непохожи семьи друг на друга, счастливы или несчастливы члены семейства. Между тем субъективно сама семья не может себя считать похожей на какие-либо другие семьи и переживает свою исключительность и неповторимость как само собой разумеющийся факт. Самое счастливое семейство и самое несчастное образуют невоспроизводимую в других семьях конфигурацию взаимоотношений его членов. Один или два ребенка, мать, отец, бабушка, дедушка (а в наше время нередко и прабабушка и прадедушка) дают такое сочетание индивидуально своеобразных особенностей, вероятность возникновения которых где-либо еще ничтожно мала.

В этом обстоятельстве коренятся многие трудности разработки методики семейного воспитания, невозможность прописать какие-либо расхожие рецепты для создания семейного благополучия. *Сколько семей — столько и особенностей воспитания,* неизбежно порождаемых специфической социально-психологической обстановкой и взаимоотношениями в них. Здесь нет лиц, которых можно было бы игнорировать и не принимать во внимание при решении воспитательных задач и чья позиция - позитивная или негативная, активная или пассивная - не трансформировала бы семейные отношения, а следовательно, не оказывала бы влияние на эффект воспитания.

Исключительна по своей важности роль, которую играют мать и отец в системе семейных взаимоотношений и тем самым в воспитании ребенка. Именно они - центральные фигуры «родительской педагогики». Гораздо более скромная роль отводится, например, бабушке. Между тем, если иметь в виду реальную расстановку сил в современной семье, то выдвижение самого старшего поколения на авансцену семейной педагогики имеет серьезные предпосылки для эффективности воспитания ребенка. Самое старшее поколение обеспечивает необходимый для детей

эмоциональньШ комфорт, на что у отца и матери часто не хватает ни сил, ни времени. Семьи, где рядом с ребенком нет ни бабушки, ни деда, являются менее благоприятными для организации воспитания личности ребенка и полноценного удовлетворения его потребностей.

Многоступенчатая возрастная структура современной семьи. В ряде регионов страны на смену многодетной семье, где многие воспитательные функции и участие в организации семейного быта были возложены на самих детей, мера вклада которых определялась порядком рождения, пришла семья, в которой один или двое детей и где отец и мать работают и будут работать на протяжении всего детства и отрочества их ребенка, а следовательно, времени на осуществление важнейших воспитательных задач, которые общество возлагает на семью, по всей вероятности, еще долго не будет хватать. Если не говорить о системе общественного воспитания, то надежды молодой семьи фокусируются на воспитательных возможностях не только матери, но и бабушки, которая именно в это время вступает в пенсионный возраст. Однако появление бабушки в семье (она же свекровь или теща) существенно трансформирует всю систему семейных отношений и оказывает серьезное влияние на процесс воспитания.

Если с молодыми супругами живет бабушка, то в семье складывается трехступенчатая возрастная структура, имеющая свою психологическую характеристику. Известно, что добиться должного взаимопонимания родителям и детям не просто - сказывается принадлежность к разным поколениям. Здесь же в семье представлено еще одно поколение, представитель которого может, к примеру, весьма скептически относиться к воспитателям, представляющим второе поколение («А ты-то сам был хорош в эти годы...»), и попустительствовать третьему («Подумаешь, двойку схватил! Не плакать же. Исправишь послезавтра...»). Замечено, что строгая к детям мать, становясь бабушкой, нередко, к их удивлению, совсем по-другому относится к внукам. Им сходит с рук такое, что она никогда бы не разрешила детям.

Эта позиция зачастую определяет *психологическую ситуацию взаимоотношений трех поколений*. Осознанно и неосознанно старшее поколение иной раз не позволяет себе задуматься над тем, какими внуки станут, повзрослев («Доживу я до этого времени или не доживу - неизвестно...»), и стараются ничем не замутить ту радость, которую они могут именно сейчас, а не когда-нибудь в будущем, дать детям. Случается, что родители говорят «нет», исходя из понимания очевидной вредности вседозволенности и отчетливо или смутно предвидя ее отдаленные последствия, а бабушка или дедушка говорят «да», принимая во внимание

сиюминутные интересы ребенка. Подобная контраверза отнюдь не является неизбежной для трехступенчатой семьи (или четырехступенчатой, где этот процесс особенно обостряется на уровне включения в него прабабушек и прадедушек). Есть, разумеется, немало семейств, где позиции отца или матери полностью совпадают с мнением деда и бабушки и где воспитательная тактика не подрывается внутренними семейными противоречиями. Вместе с тем тенденцию к определенному ослаблению требовательности к детям со стороны самого старшего поколения нельзя не заметить.

С этим обстоятельством необходимо считаться родителям, даже если им что-то не нравится в отношении самых старших членов семейства к самым младшим. Ласковая доброта бабушки уравновешивает возможную строгость родителей и способствует гармонизации семейных отношений. В случае обсуждения случившегося проступка ребенок получает «адвоката» - им становится, очевидно, бабушка - в том случае, разумеется, если родители берут на себя роль «прокурора».

Однако не следует делать вывод, что всякое попустительское отношение самых старших в семье может быть оправдано. Семейные отношения - это система взаимных требований и ожиданий, и эти требования и ожидания оказываются ориентированными во всех направлениях - и сверху вниз по возрастной лестнице и снизу вверх. Дедушки и бабушки имеют все права предъявлять требования к своим детям по поводу воспитания внуков, но и те в корректной форме могут и должны заявить о своих требованиях и настаивать на единой линии в воспитании, разумеется, не делая детей свидетелями существующих разногласий и обсуждений.

Современная многоступенчатая семья может успешно выполнять свои функции, если в ней будет гармоническое сочетание психологических особенностей всех поколений и они в меру своих сил и возможностей смогут осуществлять свою основную и важнейшую задачу формирования личности детей, сохраняя вместе с тем активную позицию в других сферах жизнедеятельности.

Типы семейных взаимоотношений. В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. Эта система может быть упорядоченной, более или менее стройной в одном случае и лишенной организующего начала в другом.

У одних родителей требования, которые они предъявляют ребенку, соответствуют тому, что ждут от него педагоги, у других система дошкольного воспитания во многом противоречит принципам, утверждающимся в школе. Ребенок или подросток, сталкиваясь с противоположными требованиями, переживает эти противоречия, не может определить своей жизненной позиции, развитие его личности деформируется.

Могут быть выделены четыре тактики воспитания в семье и отвечающие им четыре типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, «невмешательство» и сотрудничество.

***Диктат** в семье проявляется в систематическом подавлении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов.*

Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения.

Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности.

Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирования его личности. Трудно предсказать судьбу молодого человека, оказавшегося жертвой подобной воспитательной системы. Может быть, вырастет подхалим, приспособленец, трус, может - циник, хам, деспот. Может, и выправится под влиянием каких-либо внесемейных воздействий. Но, безусловно, какие бы цели воспитания ни преследовали родители, придерживающиеся тактики диктата, они не будут достигнуты - из их сыша или дочери получится то, что они никак не ожидали.

Опека в семье — это система отношений, при которой родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя.

По сути, диктат и опека родителей - явления одного порядка. Различия в форме, а не в существе. Разумеется, диктат предполагает насилие, приказ, жесткий авторитаризм, а опека - заботу, ограждение от трудностей, ласковое участие. Однако результат во многом совпадает: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов, лично их касающихся, а тем более общих проблем семьи.

Возникающий еще в раннем детстве импульс «Я сам» уступает место вялому безразличию «пусть мама или папа сделают, решат, помогут». Иногда возможен «диктат снизу» - деспотизм ребенка в позиции маленького «божка». Однако опека вовсе не обязательно порождает крайности деспотического поведения детей. Если родители не теряют чувства собственного достоинства и умеют заставить себя уважать, этого может и не быть. Правда, и в этом случае негативные последствия опеки как тактики семейного воспитания обязательно скажутся. Вопрос об активном формировании личности ребенка отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема - удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его от трудностей. Опека как воспитательная тактика - откровенный враг трудового воспитания, потому что опекаемого прежде всего ограждают от усилий и ответственности.

Родители, которые постоянно озабочены тем, чтобы их ребенка не коснулись какие-либо житейские трудности, берут на себя бесперспективный труд дублирования всего, что положено делать именно ему, а не кому-либо иному. Они, по существу, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома, оказывая ему, в конечном счете, дурную услугу. Именно поэтому в лагере труда и отдыха, в туристских походах, а со временем и в армии дети, сформированные в условиях атмосферы опеки, оказываются самыми неприспособленными, субъективно и объективно неблагополучными, неспособными к личной и коллективной ответственности.

Вместе с тем по данным психологических наблюдений именно эта категория подростков дает наибольшее число срывов в переходном возрасте. Как раз эти дети, которым, казалось бы, и жаловаться не на что, начинают восставать против чрезмерной родительской опеки.

Как свидетельствуют данные возрастной психологии, центральным новообразованием в подростковом возрасте становится формирующееся «чувство взрослости», стремление если не быть, то во всяком случае считаться взрослым. Возникающая жизненная позиция подростка, который всячески стремится утвердить свою независимость, вступает в противоречие с повседневной опекой,

и это становится почвой, порождающей конфликты и протест. Бунт против навязчивой опеки отца и матери по своим последствиям мало чем отличается от борьбы против родительского жесткого диктата. Форма протеста может быть разной — от холодной вежливости, отстранения и отчуждения до грубого, безжалостного отпора. Она зависит от индивидуальных особенностей личности подростка и характера реакции родителей на складывающуюся ситуацию.

Подобный конфликт не возникает в семьях, где, не отказываясь от контроля, без которого немыслимо воспитание человека, родители сводят опеку до разумного минимума еще с раннего детства их ребенка. Удерживая «стратегические высоты» семейной морали, заботясь, чтобы ребенок не рос иждивенцем, включался в посильную для него трудовую деятельность, чтобы он выполнял свой общественный долг, хорошо учился в школе, родители вместе с тем предоставляют ему максимальную самостоятельность в решении постоянно возникающих тактических задач, вмешиваясь лишь тогда, когда не вмешаться невозможно, а не по каждому поводу и случаю. Если опека, которая представляет собой форму определенной активности родителей в системе семейных отношений, приобретает характер принуждения детей к ответственности и самостоятельности, то она принесет только пользу как детям, так и взрослым.

Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого сосуществования взрослых и детей, может порождаться *тактикой «невмешательства». При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом демаркационную линию.*

Обособленность миров детей и взрослых нередко буквально декларируется: пусть ребенок растет самостоятельным, независимым, раскованным, свободным. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей, которые уклоняются от активного вмешательства в жизнь и судьбу ребенка или подростка, предпочитая комфортное и не требующее душевных затрат сосуществованием с ним. Однако став на путь формирования индивидуалиста, родители пожинают и плоды индивидуализма. Тогда семья как центр притяжения, как своего рода эмоциональный магнит, как семейный очаг для ребенка не существует. Жизнь родных, их радости и невзгоды оказываются закрытыми для него. Но при этом рано или поздно наступает критический момент — беда, болезнь, трудности, - когда от него потребуют и участия, и включения в общесемейные проблемы. Убедившись в его неспособности ко всему этому, родители сетуют

по поводу несостоятельности юноши как сына, девушки как дочери. Между тем в этом случае им необходимо отдавать себе отчет в том, что эта несостоятельность — результат сложившейся системы семейных отношений.

Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредствованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями.

Именно в ситуации сотрудничества преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития - коллективом. Сотрудничество - это способ организации связей и взаимодействия старшего и младшего поколений в семье, который для осуществления целей нравственно оправданного воспитания является оптимальным в противоположность диктату, опеке и «невмешательству».

Понимание сотрудничества как тактики воспитания не сводится к ориентировке лишь на участие детей в домашнем труде (посильная уборка, закупка продуктов, мытье посуды, уход за младшими братьями и сестрами и т.п.), хотя это и существенная сторона совместной деятельности взрослых и детей. Значение ее необычайно возрастает в сельской местности, где дети сплошь и рядом ответственные помощники родителей во многих видах трудовой деятельности. Но существенна и другая сторона сотрудничества поколений в семье.

Общество предъявляет высокие требования к каждому его члену - и к взрослому, и к ребенку. Этот набор требований зафиксирован в социальных и производственных нормах, правилах поведения, нравственных критериях и т.д. Социальная оценка человека - независимо от его возраста определяется тем, насколько он этим критериям, правилам и нормам соответствует, эти обязательства выполняет. *И здесь открывается еще один аспект сотрудничества детей и родителей — «соучаствование» (или внутригрупповая идентификация), который цементирует взаимосвязь поколений в семье, не оставляет места равнодушию, черствости, эгоизму.* Отзывчивость при бедах и затруднениях, стремление немедленно откликнуться - форма проявления соучаствования и свидетельство готовности к сотрудничеству и поддержке. Гармония семейных отношений предполагает взаимность в проявлении соучаствования. Конечно, родители, предлагая сотрудничество и поддержку в делах ребенку (помогая ему учиться, обучая трудовым и спортивным навыкам, входя в его обстоятельства и т.п.),

обнаруживают «соучаствование». Вместе с тем необходимо специально выделить задачу формирования ответного соучаствования ребенка.

Жизнь взрослого человека изобилует сложными, трудными, иногда драматическими ситуациями. Для того чтобы повысить сплоченность семьи, нельзя ограждать подростка и даже детей младшего возраста от горестей и радостей взрослого человека. Необходимо сделать его не только свидетелем преодоления трудностей, но и прямым соучастником этого процесса. Причем идти на это надо как можно раньше, давая доступные (с учетом возраста) разъяснения.

Если в семье возникла тревожная ситуация (например, отцу предстоит подвергнуться серьезной хирургической операции), зачастую возникает вопрос: должен ли сын знать о мере опасности, не травмирует ли это его. Безусловно — должен знать. Следует найти необходимые слова, не запугивать, не сгущать краски, обязательно поделиться надеждами на благополучный исход, но ни в коем случае не оставлять его в неведении. Ребенок будет волноваться, окажется огорчен, но это не должно останавливать - он член семьи, со всеми правами и обязанностями. Совместные переживания, радости, горе, надежды, мечты — все это сплачивает семью, укрепляет ее основы. Таким образом завязывается соучаствование, без которого немыслимо сотрудничество поколений.

Семья, три-четыре человека, соединенные родственными связями, могут стать, а могут и не стать коллективом в зависимости от того, какой характер приобретут межличностные отношения. Будет ли это диктат, опека или безразличное сосуществование или же, напротив, сотрудничество, порождающее соучаствование, внутригрупповую идентификацию. Последняя в равной мере предполагает отказ от всепрощения и жертвенности и от эгоистического потребительского отношения к ребенку. При этом имеется в виду действенная забота о детях, о их благе и в то же время предъявление им требований, которые родители предъявляли бы себе, находясь на их месте. Исходить из единой нравственной нормы (к себе, как к другому, к другому - как к себе) и дома, и на работе, — тип отношений, который в наибольшей степени отвечает истинной гуманности.

Одной из наиболее существенных примет такой семьи выступает ее сплоченность как проявление ценностно-ориентационного единства.

В семье необязательно согласие в оценке кинофильма, достоинства той или иной футбольной команды, прически дочери, новогр костюма отца и т.п. Однако если нет согласия в

оценке того, как надо отдыхать, как относиться к деньгам, какие знакомства неподходящие, а какие приемлемые и т.д., то это свидетельствует об отсутствии ценностно-ориентационного единства. Совершенно недопустимо, если между взрослыми существуют постоянные разногласия в оценке поступков детей в тех или иных педагогических ситуациях. Ребенок легко улавливает наличие рассогласования позиций взрослых по поводу его поступков, даже если они не приобретают характер прямых пререканий в его присутствии, и, как правило, использует это в своих интересах, что может вести как к нарушению семейной сплоченности, так и к деформации личности ребенка.

Единство требований к ребенку, единодушие в оценке его поступков, приобретающее характер ценностно-ориентационного единства, - важнейший принцип воспитания в семье.

Важная примета благоприятных отношений в семье — адекватная атрибуция (приписывание, адресование) ответственности за успехи или неудачи при осуществлении совместной деятельности членов семьи, как взрослых, так и детей. При успехе или неудаче в совместной деятельности обычно трудно определить долю заслуг или ответственности каждого, нелегко точно зафиксировать, чьи действия привели к удаче или неудаче. Для выявления характера семейных взаимоотношений важно выявить, как возлагается ответственность за неудачу, берет ли член семьи ее на себя или приписывает ее, как правило, другому. Столь же показательна ситуация успеха. Хотя меру вклада каждого в ситуацию, увенчавшуюся успехом, определить тоже нелегко, но в хорошем коллективе скорее припишут успех другому, чем назовут его своим и только своим.

Адекватная атрибуция ответственности - не только признак благоприятного психологического климата семьи, но и условие совместимости ее членов. Если люди неспособны справедливо оценить вклад каждого в совместную деятельность, это неизбежно ведет к конфликту, расшатывает устои сплоченности семьи. Сказанное в равной мере относится к любому из ее членов, и к старшим, и к младшим.

Для семьи необходима не только объективность при возложении ответственности по поводу уже свершившихся дел, но и справедливость при распределении повседневных обязанностей.

О семейном содружестве нельзя говорить всерьез, если после работы муж смотрит телевизор, а жена на кухне отрабатывает вторую рабочую смену. Антипедагогические эффекты этой несправедливости весьма значительны, если учесть, что дети не могут всего этого не замечать.

Справедливость и *взаимозаменяемость* при распределении

домашних обязанностей являются *законом для каждого члена семьи*. Конечно, приходится считаться с исторически сложившимся разделением «домашних ролей». Женщине, которая не была освобождена от изнурительной работы в поле, приходилось готовить пищу, поддерживать чистоту в доме, нянчить детей. Но и у мужчины в прошлом был свой круг обязанностей в семье — напилить и нарубить дров, привезти их из леса, починить ребятам сапоги, подшить валенки, поправить сбрую лошади, проконопатить бочку и т.д. Увеличение объема работы женщины (на предприятии, в учреждении и дома) и сокращение ее для мужчины может существенно нарушить равновесие в правах и обязанностях членов семьи и выступить основанием внутрисемейной конфликтности. Если обязанности распределены между всеми, в том числе и детьми, семья осознает себя коллективом. При этом выигрывают все - у женщины нет основания для раздражения и обиды, а мужчина сохраняет уважение близких как надежный товарищ в пока еще нелегком домашнем труде. Для детей обоего пола с этого начинается трудовое воспитание — они находят свое место в общем деле и обретают необходимые образцы реальной сплоченности и сотрудничества.

Наблюдения показывают, что для некоторых семей характерна заведомо *альтруистическая* позиция по отношению к ребенку (все для детей, ничего для себя), для других *эгоистическая* - она встречается реже, - которая проявляется в завуалированной форме, к примеру в насильственном обучении ребенка игре на скрипке или на фортепьяно безотносительно к его способностям и при игнорировании откровенной неприязни, которую он питает к этому занятию. Престижные соображения родителей, пренебрежение к личности ребенка свидетельствует об эгоизме родителей, какие бы высокие мотивы они себе ни приписывали.

Очевидно, что родительский эгоизм как психологическая основа воспитания в семье неприемлем, но семейный коллектив не может быть сплочен и на основе чистого альтруизма родителей. Ребенок, которому отец или мать «отдают себя без остатка», легко приучается потреблять плоды родительской жертвенности. В том случае, если он почему-либо оказывается даже частично jtx лишен, он выражает недовольство по поводу «эгоизма» родителей. Именно родители, которые ведут себя как убежденные альтруисты, зачастую рассматриваются их детьми как черствые эгоисты, утаивающие что-то из жизненных благ, которые дети привыкли безвозмездно употреблять лично для себя. Ребенок начинает неосознанно придерживаться иждивенческого принципа: «Эгоист - это человек, который заботится о себе больше, чем обо мне».

Для дружной семьи кажущаяся единственно возможной альтернатива «или эгоизм, или альтруизм» оказывается мнимой. *Подлинную альтернативу как эгоизму, так и альтруизму в семье, как в любой другой группе высокого уровня развития, составляет внутригрупповая идентификация.*

В семье складывается значительно более жесткая ролевая структура по сравнению с большинством малых групп. В психологии под ролью понимается нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый от каждого, кто занимает данную позицию. Другими словами, хочет или не хочет член семьи (отец, мать, бабушка, дедушка, сын, дочь, брат, сестра, внук), но от него ожидают поведения, соответствующего определенному образцу («исполнения роли», к примеру, матери или сына). Если они замечают отклонения от образца ее исполнения, это может вызвать осуждение. От родителей окружающие ожидают доброты и снисходительности к детям, и соответствие этим ожиданиям социально одобряется. Однако «перебор» родительской ласки и всепрощения подмечается окружающими и подвергается решительному осуждению. Таким образом определяется «верхняя граница» ролевых ожиданий по отношению к материнской доброте. От родителей ожидают строгости и требовательности к их детям. Однако окружающие, как правило, не одобряют излишней муштры, «дерганья» ребенка по каждому поводу, тем более осуждают любые проявления жестокости. Так устанавливается «нижняя граница» ожиданий по отношению к требовательности родителей.

Таким образом, существует определенный диапазон, в котором «исполнение» роли родителей рассматривается как социально приемлемое. Перечень ролевых ожиданий, предъявляемых ребенку, связанных с послушанием, уважением к старшим, отличной учебой, опрятностью, прилежанием и т.д., чрезвычайно велик. Окружающие - не только в семье, но и вне ее постоянно дают понять ребенку или подростку, что он отвечает (или не отвечает) ролевым ожиданиям. Забота всех взрослых о строгом исполнении ребенком его социальной роли обусловлена исторически — на семью более и ранее, чем на какой-либо другой общественный институт, возлагалась функция социализации подрастающего поколения.

Однако нельзя ставить знак равенства между индивидом как «исполнителем роли» и индивидом как личностью. Соответствие социальным ожиданиям - это необходимая, но отнюдь не достаточная характеристика личности в любой группе семьи. «Роль» - это характеристика поведения человека, его соответствия социально одобряемому образцу. Личность же предполагает наличие

внутренней позиции индивида по отношению не только к тем, кому приписываются определенные ожидания, но и к той роли, которую он выполняет, соответствуя этим ожиданиям. Личность — понятие бесконечно более богатое, чем функциональная роль, основывающаяся на принципах сотрудничества.

Семья предполагает относительную гармонизацию роли и личности родителей, во всяком случае отсутствие ярко выраженных противоречий между ними. Хотя ролевые предписания в большей или меньшей степени стандартизируют отношения людей, личность не вмещается в «прокрустово ложе» стандарта. Если отец, столкнувшись с огорчающим его фактом, к примеру, получения сыном трех неудовлетворительных отметок подряд, не использует отвечающие ролевым ожиданиям традиционные репрессивные меры, это вовсе не обязательно свидетельствует о дисгармонии роли и личности. Существует множество других способов реакции на возникшее у детей неблагополучие, более отвечающих особенностям его личности.

Специфика семьи не сводится, разумеется, ни к более жесткой, чем во многих других группах, ролевой структуре (каким ожиданиям должен отвечать, к примеру, профессиональный дипломат, знают немногие, какому образцу должно соответствовать поведение матери или дочери, знают все), ни к необходимому единству роли и личности ее исполнителя, ни к разумному и социально одобряемому разрешению «ролевых конфликтов» при столкновении ролевых позиций.

Существует и ряд других психологических особенностей семьи. Так, к числу наиболее для нее характерных относится специфически выраженная эмоциональность внутрисемейных отношений, т.е. связи, которые объединяют семью в единое целое, являются по преимуществу эмоциональными. Само собой понятно, что эти связи между членами семьи опосредуются их деятельностью, задачами, ценностями. Однако именно высочайшая степень эмоциональной близости - «пристрастное» отношение друг к другу - это особое качество настоящей семьи.

Глава 13

СОЗНАНИЕ

1. Развитие психики в филогенезе[1]

Возникновение и развитие психики человека является одной из самых сложных проблем, встававших когда-либо перед исследователями, стремившимися осмыслить законы природы. Ученые материалистического направления объясняют возникновение психики длительным развитием материи. Исследуя природу материи, они изучают различные формы движения материи, так как движение есть способ существования материи, неотъемлемое ее свойство, внутренне ей присущее. Материи неподвижной, неизменно пребывающей в абсолютном покое, вообще не существует. В состоянии движения, изменения и развития находится все во вселенной, вся неорганическая и органическая природа.

Вся материя, начиная от неживой, неорганической, и кончая самой высшей и сложной материей - человеческим мозгом, обладает всеобщим качеством материального мира - качеством отражения, т.е. способностью отвечать на воздействия. Формы отражения зависят от форм существования материи: отражение проявляется в способности отвечать на внешние воздействия в соответствии с характером воздействия и формой существования материи.

Психика и среда. Если бы среда обитания живых существ была повсюду совершенно одинаковой, то Земля, по всей вероятности, была бы населена одним видом животных организмов. Поскольку в действительности среда чрезвычайно разнообразна как в отношении климата, так и в отношении условий обитания, то это вызвало дифференциацию организмов. Землю населяет больше миллиона различных видов животных. При всем многообразии явлений на Земле они подчиняются определенным циклическим сменам - годовые циклы, смена дня и ночи, смена

[1] Здесь и далее разделы, написанные В.С. Мухиной.

температур и т.д. Все живое приспосабливается к существующим условиям.

Саморегулирование, начинаясь с элементарной раздражимости, находит свое высшее развитие в творческом разуме человека.

Чем выше способы отражения, тем более освобождается данный вид животных от непосредственного влияния среды. Одноклеточный организм, реагирующий на изменения среды *тропизмами* (от греч. поворот, направление), целиком и полностью непосредственно зависит от условий среды.

Так, например, при изменении температуры среды меняется скорость химических реакций в организме: при повышении температуры скорость реакции увеличивается, при понижении - уменьшается, а при большом повышении или понижении температуры одноклеточный организм погибает. Безусловно, то же самое произойдет и с любым живым организмом, если его поместить в условия с очень низкими температурами. Однако есть существенная разница в поведении высших животных в подобных условиях.

Давно известно, что резкое изменение условий обитания побуждает животное к передвижениям. Эти движения животных могут быть более адекватными и менее адекватными. Степные черепахи и мелкие грызуны к периоду жары и зимних холодов закапываются глубоко в землю, где температура более соответствует условиям их нормального существования. Здесь действуют инстинкты. Слон будет обливаться водой, прятаться в густой тени, обезьяна также будет выбирать и подготавливать место, позволяющее ей лучше перенести жару. Помимо инстинктов, здесь действуют условные связи - приобретенный в индивидуальной жизни опыт животных.

Таким образом, животные организмы постепенно освобождаются от непосредственной зависимости среды. Однако на любом уровне развития живые существа до конца никогда не освободятся от этой зависимости. Среда — условие существования живого организма, главный фактор, определяющий жизнь живых существ, иначе: существование живых организмов детерминировано условиями среды.

Психика и эволюция нервной системы. Адекватность отражения зависит прежде всего от строения органов чувств и нервной системы. Так, чем более тонко реагирует рецептор на определенного рода раздражители, тем более адекватной будет реакция. В известных пределах тут прямая связь. Например, зрительный рецептор развивался в связи с приспособлением к отражению рассеянного света Солнца.

У одноклеточных, так же как и у простейших многоклеточных кишечнополостных, можно наблюдать лишь общую реакцию на свет — *фототропизм.* У земляного червя имеются светочувствительные клетки, лежащие в его эпидермисе. Эти клетки способны отмечать наличие или отсутствие света. У моллюска «блюдце» уже встречаются группы светочувствительных клеток, как бы выстилающих мешочек, погруженный в его тело. Такое устройство органа зрения позволяет животному улавливать не только присутствие или отсутствие света, но и то, с какой стороны падает свет. У насекомых фасеточное устройство глаз позволяет видеть форму мелких предметов. У большинства позвоночных животных глаз снабжен специальной светопреломляющей линзой (хрусталиком), благодаря чему оказывается возможным четко видеть очертания предмета.

Развитие рецепторов в известных пределах сочетается с развитием определенного типа нервной системы. Уровень развития органов чувств и нервной системы неизменно определяет уровень и формы психического отражения. *На низшей ступени развития (например, у кишечнополостных) нервная система представляет собой нервную сеть состоящую из разбросанных по всему организму нервных клеток с переплетающимися между собой отростками.* Это сетевидная нервная система. Животные с сетевидной нервной системой в основном реагируют, как было уже сказано, тропизмами. Временные связи у них образуются с трудом и плохо сохраняются.

На следующей ступени развития нервная система претерпевает ряд качественных изменений. Нервные клетки организуются не только в сети, но и в узлы (ганглии). Узловая, или ганглиозная, нервная система позволяет получать и перерабатывать наибольшее количество раздражений, так как чувствующие нервные клетки находятся в непосредственной близости от раздражителей, что меняет качество анализа полученных раздражений. У животных с ганглиозной нервной системой ведущий ганглий устроен значительно сложнее, чем все остальные узлы нервной системы. Наиболее примитивная ганглиозная нервная система у червей, у них сегментные ганглии по своим отражательным возможностям однородны и, таким образом, не позволяют осуществить более тонкое отражение. Лишь головной ганглий, представляющий собой соединение неоднородных по функциям и связям нервных клеток, получает и перерабатывает более разнообразные раздражения.

Усложнение узловой • нервной системы наблюдается у высших беспозвоночных животных — насекомых. В каждой части тела ганглии сливаются, образуя нервные центры, которые взаимосвязаны между собой нервными путями. Особенно усложнен головной

центр. Нервная система насекомых связывается со средой с помощью уже достаточно тонко организованных рецепторов, которые несут сигнальную функцию. Животные с ганглиозной нервной системой отражают воздействия внешней среды, используя как врожденные, так и приобретенные в индивидуальном опыте рефлексы. Однако врожденные реакции явно преобладают.

Высший тип нервной системы — трубчатая нервная система. Она представляет собой соединение организованных в трубку нервных клеток (у хордовых). В процессе эволюции у позвоночных возникают и *развиваются спинной и головной мозг - центральная нервная система.* Одновременно с развитием нервной системы и рецепторов развиваются и совершенствуются органы чувств животных, усложняются и формы психического отражения. У животных возникают новые и совершенствуются появившиеся на более низкой ступени эволюции психические функции (ощущение, восприятие, память и, наконец, мышление). Чем сложнее нервная система, тем совершеннее психика.

Особое значение в эволюции позвоночных приобретает развитие головного мозга. В головном мозгу образуются локализованные центры, представляющие разные функции. Эти центры взаимосвязываются через специальные нервные образования - ассоциационные зоны. Чем выше организовано животное, тем совершеннее эти зоны. Животные, обладающие центральной нервной системой, наиболее адекватно отражают воздействие среды. При этом основной фонд нервной деятельности высокоорганизованных животных составляет совокупность узловых рефлексов.

Таким образом, эволюция психики выражается в совершенствовании органов чувств, выполняющих рецепторные функции, и развитии нервной системы, а также в усложнении форм психического отражения, т.е. сигнальной деятельности.

Прогрессивное развитие строения тела, нервной системы и органов чувств животных благодаря количественному и качественному изменению форм отражения вызывает появление все более сложных и многосторонних связей живых организмов со средой. Так, устройство зрительного рецептора способствует наилучшей зрительной ориентировке животного в среде обитания. Глаза глубоководных рыб улавливают минимальные световые раздражения. В их сетчатке имеются высокочувствительные специальные аппараты - палочки. Зрачок и хрусталик глаза относительно велики. Глаза высших наземных животных устроены так, что роговица и хрусталик не пропускают ультрафиолетовых лучей до сетчатки. Глаза животных, ведущих дневной и ночной

образ жизни, также имеют специфическое устройство, связанное с условиями существования. Различное устройство глаз и определяет более адекватное отражение раздражителей в условиях определенной среды.

Нельзя, однако, думать, что в условиях одной и той же среды у животных развиваются и становятся ведущими рецепторы одного и того же типа. Филогенетическое развитие чувствительности у животных существенно зависит от того, какие раздражители являются для них биологически значимыми. В одной и той же среде паук ориентируется на вибрацию; лягушка - на едва слышимый человеком шорох; летучая мышь — на ультразвуки; собака больше всего ориентируется на запахи (и не на всякие, а на запахи органических кислот, при пониженном обонянии к запахам ароматических веществ - цветов, травы) и т.д.

Эволюция психики идет не прямолинейно. В одной и той же среде обитают животные самых различных уровней отражения, и наоборот, в различных условиях обитания можно найти разные виды животных с близкими уровнями отражения. Считается, например, что дельфины, слоны и медведи стоят в этом отношении одинаково высоко.

Среда не есть нечто постоянное. Как всякая материя, среда эволюционирует. К этой эволюционирующей среде и приспосабливается животный вид, который в ней обитает. Причем, изменение среды может существенным образом воздействовать на развитие психических функций одних видов животных и в то же время не оказывать значительного влияния на развитие психических функций других видов животных. Так, коренное изменение условий обитания явилось причиной качественного переустройства поведения древних человекообразных обезьян, которое в конечном счете привело к появлению на Земле человека.

2. Возникновение сознания

Сущность различий психики животных и человека. Нет сомнения, что существует огромная разница между психикой человека и психикой самого высшего животного.

Так, ни в какое сравнение не идет «язык» животных и язык человека. В то время как животное может лишь подать сигнал своим собратьям по поводу явлений, ограниченных данной, непосредственной ситуацией, человек может с помощью языка информировать других людей о прошлом, настоящем и будущем, передавать им социальный опыт.

В истории человечества благодаря языку произошла перестройка отражательных возможностей: отражение мира в мозгу человека наиболее адекватно. Каждый отдельный человек благодаря языку пользуется опытом, выработанным в многовековой практике общества, он может получить знания о таких явлениях, с которыми он лично никогда не встречался. Кроме того, язык дает возможность человеку отдавать себе отчет в содержании большшства чувственных впечатлений.

Разница в «языке» животных и языке человека определяет различие и в мышлении, поскольку каждая отдельная психическая функция развивается во взаимодействии с другими функциями.

Многими экспериментами исследователей было показано, что высшим животным свойственно лишь практическое мышление. Только в процессе ориентировочного манипулирования обезьяна способна разрешить ту или иную ситуативную задачу и даже создать «орудие». Абстрактные способы мышления еще не наблюдал у обезьян ни один исследователь, когда-либо изучавший психику животных. Животное может действовать только в пределах наглядно воспринимаемой ситуации, оно не может выйти за ее пределы, абстрагироваться от нее и усвоить отвлеченный принцип. Животное - раб непосредственно воспринимаемой ситуации.

Поведение человека характеризуется способностью абстрагироваться (отвлекаться) от данной конкретной ситуации и предвосхищать последствия, которые могут возникнуть в связи с этой ситуацией. Так, моряки начинают экстренно чинить небольшую пробоину в судне, а летчик ищет ближайший аэродром, если у него осталось мало горючего. Люди отнюдь не рабы данной ситуации, они способны предвидеть будущее.

Таким образом, конкретное, практическое мышление животных подчиняет их непосредственному впечатлению от данной ситуации, *способность человека к абстрактному мышлению* устраняет его непосредственную зависимость от данной ситуации. Человек способен отражать не только непосредственные воздействия среды, но и те, которые его ожидают. *Человек способен поступать* соответственно познанной необходимости — *сознательно.* Это *первое* существенное отличие психики человека от психики животного.

Второе отличие человека от животного заключается в его способности создавать и сохранять орудия. Животное создает орудие в конкретной наглядно-действенной ситуации. Вне конкретной ситуации животное никогда не выделяет орудие как орудие, не сохраняет его впрок. Как только орудие сыграло свою роль в данной ситуации, оно тут же перестает существовать для обезьяны как орудие. Так, если обезьяна только что пользовалась палкой

как орудием для подтягивания плода, то через некоторое время животное может изгрызть ее или спокойно смотреть, как это сделает другая обезьяна. Таким образом, животные не живут в мире постоянных вещей. Предмет приобретает определенное значение лишь в конкретной ситуации, в процессе деятельности[1]. Кроме того, орудийная деятельность животных никогда не совершается коллективно - в лучшем случае обезьяны могут наблюдать деятельность своего собрата, но никогда они не будут действовать совместно, помогая друг другу.

В отличие от животного человека создает орудие по заранее продуманному плану, использует его по назначению и сохраняет его. Человек живет в мире относительно постоянных вещей, пользуется орудием сообща с другими людьми, заимствует опыт использования орудия у одних и передает его другим людям.

Третьим, весьма существенным различием между животными и человеком является различие в чувствах. Конечно, и человек и высшее животное не остаются безразличными к происходящему вокруг. Предметы и явления действительности могут вызывать у животных и у человека положительные или отрицательные эмоции. Однако только в человеке может быть заключена развитая способность сопереживать горе и сорадоваться с другим человеком, только человек может наслаждаться картинами природы или испытывать интеллектуальные чувства при осознании какого-либо жизненного факта.

Четвертое важнейшее отличие психики человека от психики животных заключается в условиях их развития. Если развитие психики животного мира шло по законам биологической эволюции, то развитие собственно человеческой психики человеческого сознания подчиняется законам исторического развития.

И животное и человек имеют в своем арсенале известный опыт поколений в виде инстинктивных действий на определенного вида раздражитель. И тот и другой приобретают личный опыт во всевозможных ситуациях, которые предлагает им жизнь. Но только человек присваивает общественный опыт, который в наибольшей мере развивает его психику. С момента рождения ребенок овладевает способами употребления орудий, способами общения.

Без усвоения опыта человечества, без общения с себе подобными не будет развитых, собственно человеческих чувств, не разовьется способность к произвольному вниманию и памяти, способность к абстрактному мышлению, не сформируется челове-

[1] Понятие «деятельность» применимо по отношению к животному лишь условно, в смысле «жизнедеятельность».

ческая личность. Об этом свидетельствуют случаи воспитания человеческих детей среди животных.

Так, все дети-«маугли» проявляли примитивные животные реакции, и у них нельзя было обнаружить те особенности, которые отличают человека от животного. В то время как маленькая обезьянка, волею случая оставшаяся одна, без стада, все равно будет проявлять себя как обезьянка, человек только тогда становится человеком, если его развитие проходит среди людей.

Роль трудовой деятельности в возникновении сознания. Человеческая психика подготавливалась всем ходом эволюции материи, однако говоря о биологических предпосылках возникновения сознания нельзя забывать, что человек - продукт общественных отношений.

Биологической предпосылкой общественных отношений было стадо, которое позволяло всем особям наилучшим образом защищаться от врагов, оказывать взаимопомощь друг другу. Фактором, влияющим на превращение обезьяны в человека, стада — в общество, была трудовая деятельность, т.е. такая деятельность, которая совершается людьми при совместном изготовлении и употреблении орудий.

Резкие изменения условий жизни вызвали большие затруднения в удовлетворении потребностей животного мира - уменьшились возможности легкого добывания пищи, ухудшился климат. Предки человека должны были или вымереть, или качественно изменить свое поведение, что они и сделали, обратившись к осуществлению совместных предтрудовых действий, помогающих им выжить.

Инстинктивное общение предков человека внутри стада постепенно заменялось общением на основе «производственной» деятельности. Изменение отношений между членами сообщества - совместная деятельность, взаимный обмен продуктами деятельности - способствовало превращению стада в общество. Таким образом, причиной очеловечивания животноподобных предков человека явилось возникновение труда и образование человеческого общества.

Зарождающаяся трудовая деятельность влияла на развитие общественных отношений, развивающиеся общественные отношения влияли на совершенствование трудовой деятельности.

В труде развивалось и сознание человека — наивысшая в эволюционном ряду форма отражения, для которой характерно выделение объективных устойчивых свойств предметной деятельности

и осуществляемое на этой основе преобразование окружающей реальности.

Изготовление, употребление и сохранение орудий впрок - все эти действия приводят к большей независимости от непосредственного влияния среды. От поколения к поколению орудия древних людей приобретают все более сложный характер — начиная от удачно подобранных осколков камней с острыми краями и кончая специализированными, сделанными коллективно орудиями. За такими орудиями закрепляются постоянные операции: колоть, резать, рубить. Именно в связи с этим возникает качественное отличие среды человека от среды животного. Как уже было сказано, животное живет в мире случайных вещей, человек же создает себе мир постоянных предметов. Созданные людьми орудия являются материальными носителями операций, действий и деятельности предшествующих поколений. Через орудия одно поколение передает свой опыт другому в виде операций, действий, деятельности.

В трудовой деятельности внимание человека устремлено на создаваемое орудие, а следовательно, и на собственную деятельность. Поскольку деятельность отдельного человека включена в деятельность всего общества, она направляется на удовлетворение не только личных, но и общественных потребностей. Поэтому появляется необходимость в критическом отношении человека к своей деятельности. Деятельность человека становится сознательной деятельностью.

На ранних этапах общественного развития мышление людей имеет ограниченный характер в соответствии с еще низким уровйем общественной практики людей. Чем выше уровень производства орудий, тем соответственно выше уровень отражения. При высоком уровне производства орудий цельная деятельность изготовления орудий разбивается на ряд звеньев, каждое из которых может выполняться разными членами общества. Разделение операций еще дальше отодвигает конечную цель - добывание пищи. Осознать эту закономерность может лишь человек, обладающий абстрактным мышлением. Значит, высокое по уровню производство орудий, развивающееся при общественной организации труда, является важнейшим условием в формировании сознательной деятельности.

Воздействуя на природу, изменяя ее, человек вместе с тем изменяет и свою собственную природу.

Под влиянием труда закреплялись новые функции руки: рука

приобретала наибольшую ловкость движений, в связи, с постепенно совершенствовавшимся анатомическим строением менялось соотношение плеча и предплечья, увеличивалась подвижность во всех суставах, особенно кисти руки. Однако рука развивалась не только как хватательное орудие, но и как орган познания объективной действительности, она постепенно превращалась в специализированный орган активного осязания. Осязание - специфически человеческое свойство познания мира. Кисть руки есть «тонкий орган осязания, - писал И.М. Сеченов, — и сидит этот орган на руке, как на стержне, способном не только укорачиваться, удлиняться и перемещаться во всевозможных направлениях, но и чувствовать определенным образом каждое такое перемещение»[1]. Рука является органом осязания не только потому, что чувствительность к прикосновению и давлению на ладонь и кончики пальцев гораздо больше, чем на других участках тела (например, на спине, плече, голени), но и потому, что, будучи органом, сформировавшимся в труде и приспособленным для воздействия на предметы, рука способна к активному осязанию. Поэтому-то рука дает нам ценные знания о существенных свойствах предметов материального мира.

Таким образом, человеческая рука приобрела способность к разнообразнейшим функциям, совершенно не свойственным конечностям предка человека. Именно поэтому Ф. Энгельс говорил о руке не только как об органе труда, но и как о продукте труда.

Развитие руки шло во взаимосвязи с развитием всего организма. Специализация руки как органа труда способствовала развитию прямохождения.

Действия работающих рук постоянно контролировались зрением. В процессе познания мира, в процессе трудовой деятельности между органами зрения и осязания образуется множество связей, в результате которых изменяется эффект действия раздражителя - он более глубоко, более адекватно сознается человеком.

Особенно большое влияние функционирование руки оказало на развитие мозга. У руки как развивающегося специализированного органа должно было формироваться и представительство в головном мозгу. Это послужило причиной не только увеличения массы мозга, но и усложнения его структуры.

Возникновение и развитие труда привело к несравненно более успешному удовлетворению потребностей человечества в пище, в крове и пр. Однако общественные отношения людей качествен-

[1] **Сеченов И.М.** Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого // Избр. философ, и психолог, произведения. - М.: Госполитиздат, 1947. - С. 396-397.

но изменили биологические потребности и породили новые, собственно человеческие, потребности. Так, с развитием предметов труда родилась и потребность в них.

Таким образом, труд послужил причиной развития человеческого общества, формирования человеческих потребностей, развития человеческого сознания, не только отражающего, но и преобразующего мир. Все эти явления в эволюции человека вели к коренному изменению формы общения людей между собой. Необходимость передавать опыт предыдущих поколений, обучать трудовым действиям соплеменников, распределять отдельные действия между ними создавала потребность в общении. Язык инстинктов никак не мог удовлетворить эту потребность. Так возникла необходимость в развитии высшей формы общения - человеческого языка.

3. Структура сознания и бессознательное в психике человека

Высший уровень психики, свойственный человеку, образует сознание. *Сознание есть высшая, интегрирующая форма психики, результат общественно-исторических условий формирования человека в трудовой деятельности, при постоянном общении (с помощью языка) с другими людьми.* В этом смысле сознание есть «общественный продукт», сознание есть не что иное, как осознанное бытие.

Какова же структура сознания, его важнейшие психологические характеристики?

Характеристики сознания человека. *Первая его характеристика* дана уже в самом его наименовании: со-знание, т.е. *совокупность знаний об окружающем нас мире.* В структуру сознания, таким образом, входят важнейшие познавательные процессы, с помощью которых человек постоянно обогащает свои знания. Нарушение, расстройство, не говоря уже о полном распаде любого из психических познавательных процессов, неизбежно становится расстройством сознания.

Вторая характеристика сознания - закрепленное в нем отчетливое *различение субъекта и объекта,* т.е. того, что принадлежит «я» человека и его «не-я». Человек, впервые в истории органического мира выделившийся из него и противопоставивший себя ему, сохраняет в своем сознании это противопоставление и различие. Он - единственный среди живых существ способен осуществлять самопознание, т.е. обратить психическую деятель-

[1] Даниип раздел написан Л.В. Петровским.

ность на исследование самого себя: человек производит сознательную самооценку своих поступков и себя самого в целом. Отделение «я» от «не-я» — путь, который проходит каждый человек в детстве, осуществляется в процессе формирования самосознания человека.

Третья характеристика сознания — обеспечение целеполагающей деятельности человека. Приступая к какой-либо деятельности, человек ставит перед собой те или иные цели. При этом складываются и взвешиваются ее мотивы, принимаются волевые решения, учитывается ход выполнения действий и вносятся в него необходимые коррективы и т.д. Невозможность осуществлять целеполагающую деятельность, ее координацию и направленность в результате болезни или по каким-то иным причинам рассматриваются как нарушение сознания.

Наконец, *четвертая характеристика сознания — наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях.* И здесь, как и во многих других случаях, патология помогает лучше понять сущность нормального сознания. При некоторых душевных заболеваниях нарушение сознания характеризуется расстройством именно в сфере чувств и отношений: больной ненавидит мать, которую до этого горячо любил, со злобой говорит о близких людях и т.д.

Обязательным условием формирования и проявления всех указанных выше специфических качеств сознания является язык. В процессе речевой деятельности происходит накопление знаний, обогащение человека теми богатствами человеческой мысли, которые выработало до него и для него человечество, закрепило и передало ему в языке. А.И. Герцен писал: «Каждый человек опирается на страшное генеалогическое дерево, корни которого чуть ли не идут до Адамова рая; за нами, как за прибрежной волной, чувствуется напор целого океана - всемирной истории; мысль всех веков на сию минуту в нашем мозгу...»[1]. ***Язык — особая объективная система, в которой запечатлен общественно-исторический опыт или общественное сознание. Будучи усвоен конкретным человеком, язык в известном смысле становится его реальным сознанием.***

Понятие «сознание» употребляется в психологии, психиатрии и других науках в смысле, отвечающем приведенным выше его основным характеристикам. При этом психиатры, перед которыми постоянно возникает вопрос о наличии, сохранении или

[1] Герцен А.И. Былое и думы. - М.: Художественная литература, 1973. - Т. 3. - С. 225.

нарушении сознания у больного, под сознанием понимают заключенные в психике данного человека возможности отдавать отчет о месте, времени, окружающей обстановке, состоянии и образе действий собственной личности. Человек, у которого сохранено ясное сознание, оценивает вновь поступающую в мозг информацию с учетом уже имеющихся у него знаний и выделяет себя из окружающей среды, сохраняет сложившуюся систему отношений к другим людям и к обстановке деятельности и на основе всех этих данных управляет своим поведением.

Понятие о внимании. Одной из сторон сознания выступает внимание. В любой сознательной деятельности людей оно проявляется в большей или меньшей степени: присматривается ли человек к борозде, оставляемой плугом, вглядывается ли в чертеж детали на листе ватманской бумаги, прислушивается ли к музыке, доносящейся издалека. Здесь оно включено в процесс восприятия. Внимание может проявляться также в процессах памяти, мышления, воображения. Человек может обращать внимание и на свои движения, выполняя то или иное действие. Можно внимательно продумывать ход решения задачи, напряженно вспоминать что-то. Наличие внимания в психической деятельности человека делает ее продуктивной, организованной, активной. Не являясь самостоятельным психическим процессом, внимание выступает как активная сторона всей психической деятельности человека.

Внимание — это сосредоточенность сознания и его направленность на что-либо, имеющее то или иное значение для человека.

Человек почти всегда бывает на чем-то сосредоточен. Эта сосредоточенность проявляется в том, что определенная часть окружающей действительности более ясно и отчетливо осознается, чем все остальные. Все постороннее, не относящееся к тому, чем занято человеческое сознание, отражается смутно и неотчетливо.

В трудовой деятельности, в учебных занятиях, в игре и т.д. люди постоянно выделяют объекты, на которые направляется их деятельность, а также орудия, при помощи которых она выполняется, и действия, которые в нее входят. Человеческому сознанию свойствен выбор, выделение, избирательность. У бодрствующего человека психическая деятельность всегда на что-либо направлена.

Что же является причиной направленности и сосредоточенности психической деятельности? Почему человек оказывается Внимательным к одному и невнимателен к другому?

То, что имеет какое-либо значение, что удовлетворяет потребности или препятствует их удовлетворению, что отвечает интересам и склонностям, что сигнализирует о чем-то более или менее важном для человека, что заставляет его ориентироваться

в окружающем, - с необходимостью вызывает сосредоточенность сознания и направленность на соответствующий объект. Именно из-за того, что наибольшее значение имеет в настоящий момент данная деятельность, например, чтение, подготовка уроков, происходит отвлечение от всего постороннего.

Таким образом, направленность и сосредоточенность сознания определяется значением для человека какого-либо объекта.

Хотя в жизни употребляется выражение «остановить внимание», «задержать внимание», все же внимание не следует понимать как остановку, неподвижность, полную задержку психической деятельности на чем-либо. Внимание изменчиво, динамично. Для него характерно то, что при непрерывном изменении содержания отдельных психических процессов общее направление психической деятельности долго остается неизменным.

Например, перед глазами водителя автомобиля мелькают светофоры, встречные машины, пешеходы, переходящие на перекрестках улицу, и при всех этих сменяющихся впечатлениях он остается внимательным к основной своей деятельности — вождение автомашины. Или школьник, сосредоточив внимание на теме сочинения, в процессе работы последовательно переходит от общей оценки эпохи к характеристике персонажей, от пейзажа к портрету и т.д.

Являясь необходимой стороной сознания, внимание теснейшим образом связано с волевой активностью человека. В соответствии со степенью участия воли при сосредоточении внимания принято различать два вида внимания: непроизвольное и произвольное, т.е. непреднамеренное и преднамеренное.

Непроизвольное внимание возникает непреднамеренно, без каких-либо специальных усилий. Это, конечно, не значит, что оно является беспричинным. Причины, вызывающие непроизвольное внимание человека, кроются, в первую очередь, в особенностях внешних воздействий - раздражителей. По своему происхождению непроизвольное внимание ближе всего связано с «ориентировочными рефлексами». Ориентировочный рефлекс или «рефлекс что такое?», как образно называл его И.П. Павлов, возникает при каждом новом, неожиданном раздражении и вызывает такие приспособительные движения, которые обеспечивают наиболее полное и отчетливое отражение раздражителя. Причинами непроизвольного внимания раньше всего являются: сила, величина, внезапность раздражителей, их движение, изменение вообще. Особенное значение имеет контрастность раздражителей, их отличия друг от друга. Так, внезапно наступившее молчание настораживает, а при полной тишине даже слабый шорох привлекает внимание.

Объекты, связанные с потребностями, чувствами и желаниями, переживаемыми человеком в данный момент, вызывают непроизвольное внимание. Человек, ожидающий прихода поезда, невольно прислушивается к гудкам паровозов, вглядывается вдаль, посматривает на огни семафоров, на вокзальные часы, т.е. выделяет все, что может сигнализировать приближение поезда.

" Непроизвольное внимание зависит от знаний человека, мировоззрения, устойчивых интересов и настроений, от всего богатства его прошлого опыта. Врач, даже при случайной встрече с больным, сразу же невольно выделяет признаки, свидетельствующие о характере заболевания. Между тем человеку, далекому от медицины, эти признаки не бросаются в глаза.

Произвольное внимание носит отчетливо выраженный, сознательный, волевой характер и наблюдается при преднамеренном выполнении какой-либо деятельности.

Возникшее в трудовой деятельности предков современного человека произвольное внимание стало обязательным условием труда, учебных занятий, работы вообще. Во время труда всегда необходима целесообразная воля, выражающаяся во внимании, необходима сосредоточенность, направленность и организованность сознания, а вместе с тем умение отвлекаться от того, что не существенно для получения намеченного результата.

Благодаря произвольному вниманию люди могут заниматься не только тем, что непосредственно интересует, захватывает, волнует их, но и тем, что непосредственной привлекательностью не обладает; заниматься не потому, что «хочется», а потому, что «надо». Чем меньше увлекает человека работа, тем больше требуется волевых усилий для поддержания внимания.

Причиной, вызывающей и поддерживающей произвольное внимание, является осознание значения объекта внимания для выполнения данной деятельности, удовлетворения потребностей, тогда как при непроизвольном внимании значение объекта может и не осознаваться.

Прилагая значительные усилия, чтобы втянуться в работу, например, приступая к решению сложной геометрической задачи, ученик, найдя интересные способы ее решения, может настолько увлечься работой, что волевые усилия станут не нужны, хотя сознательно поставленная цель сохраняется.

Для человека, труд которого носит творческий характер, подобная форма произвольного внимания является весьма характерной.

Уменьшение волевого напряжения при произвольном внимании может явиться следствием выработки трудовых навыков, а в особенности привычки сосредоточенно работать при определен-

ных условиях: начинать работу в известное время, на знакомим и приведенном в порядок рабочем месте, пользоваться испытанными орудиями или инструментами. Все это помогает человеку трудиться сосредоточенно, не отвлекаясь.

Вниманию присущ ряд свойств, среди которых важнейшими являются: устойчивость, переключение и распределение. В зависимости от того, насколько отчетливо и ярко выражено у человека то или иное свойство, принято говорить об индивидуальных особенностях внимания.

Устойчивость внимания - это степень и длительность сосредоточенности сознания. Показателем устойчивости внимания является отсутствие значительных колебаний (временных ослаблений сосредоточенности) внимания. Физиологически устойчивость внимания, очевидно, объясняется прежде всего торможением действия побочных раздражителей.

Устойчивость внимания зависит от содержательности, трудности выполняемой деятельности, от осознания ее значения для удовлетворения общественных и личных потребностей человека. Внимание является устойчивым до тех пор, пока выполняемая работа активизирует психическую деятельность человека, дает пищу для мышления, фантазии, чувствам. Существенную роль играет здесь чувство долга, дисциплинированность. Как только эта активная деятельность прекращается, как только данный объект утрачивает значение, внимание отвлекается, переходя на другие объекты. Так, с неослабевающим вниманием прочитав интересный рассказ, человек может вновь и вновь подряд перечитывать его. Однако с каждым разом внимание будет становиться все более и более неустойчивым, наконец, сосредоточиться на процессе чтения станет попросту невозможным. Только поставив перед собой какую-нибудь новую задачу, например, пересказать прочитанное, составить план или конспект, можно опять сконцентрировать свое внимание на рассказе.

Ценное свойство внимания — устойчивость необходима человеку в любой деятельности: и рабочему у станка, и ученому, и милиционеру, и водителю транспорта, и учащемуся.

При переключении происходит преднамеренный переход от одного объекта внимания к другому, который в данный момент оказывается теснее связанным с потребностями, привычками человека, с требованиями, предъявляемыми ему условиями общественной жизни. Переключение внимания следует отличать от отвлечения внимания, где изменение направленности сознания происходит непреднамеренно. Так, возникший в классе шум вызывает отвлечение внимания учеников, до того времени серьезно и внимательно работавших. Между тем преднамеренный

переход от одной деятельности к другой, например от подготовки домашнего задания по физике к заданному на дом сочинению по литературе, является переключением внимания.

При распределении внимания возможно одновременно выполнять две или несколько деятельностей. Это свойство внимания чрезвычайно важно в жизни. Рабочему, летчику, шоферу, трактористу, учителю - всем им необходимо постоянно распределять внимание. Возможность распределения внимания зависит от степени автоматизации привычных действий.

Если в одно и то же время выполняются две или несколько деятельностей, которые прежде одновременно не выполнялись, распределять внимание весьма трудно.

Для изучения внимания при двойных действиях применяется следующий опыт. Испытуемому читают рассказ, в то время как он складывает столбики однозначных чисел. Производя сложение без добавочного слушания, он правильно складывает, например, 52 числа за 90 секунд, а выполняя двойную задачу, - 43 числа за тот же срок. Слушая рассказ без одновременного решения задачи, он правильно запоминает за те же 90 секунд 31 пункт рассказа из 36 возможных, а при одновременном решении - только 10 пунктов.

При экспериментальном изучении внимания учитывается так называемый объем внимания, который характеризуется количеством объектов, воспринимаемых одновременно. Чем шире объем внимания, тем больше предметов воспринимается в отдельный момент времени. Объем внимания практически зависит от знакомства с материалом, от заинтересованности, а в особенности от наличия или отсутствия связи между одновременно воспринимаемыми объектами. Хорошо читающий человек может одним взглядом (т.е. в 1/20 долю секунды) прочитать сразу до 20-30 букв, объединенных в несколько хорошо знакомых ему слов, В тот же промежуток времени он с трудом схватывает больше 4-5 связанных друг с другом согласных.

Поскольку важнейшим признаком внимания является сосредоточенность сознания, многие раздражители отчетливо не воспринимаются. Это является причиной возникновения рассеянности.

Рассеянность бывает двух видов. Во-первых, существует рассеянность как неумение сколько-нибудь длительно сосредоточивать внимание, она выражается в постоянном отвлечении, «скольжении» внимания. Подобный вид рассеянности наиболее отчетливо обнаруживается у детей-дошкольников. Однако и среди старших школьников можно обнаружить немало таких, которые не умеют сосредоточенно работать. Рассеянность некоторых учащихся явжется одной из главных причин того, что они не усваивают знания на уроке. Справедливо образное сравнение: «Внимание -

это резец памяти: чем острее оно, тем глубже следы». Одной из причин такой рассеянности является избыток всевозможных и притом неглубоких интересов. Так, человек может за все хвататься, всем увлекаться и ни на чем не сосредоточиться. Рассеянность пброй оказывается причиной как производственных аварий, так и уличных катастроф.

Во-вторых, наблюдается рассеянность как односторонняя сосредоточенность сознания, выражающаяся в том, что человек не замечает то, что с его точки зрения представляется незначительным. Иной ученый, всецело поглощенный своими трудами, перестает замечать «мелочи жизни», и поэтому некоторые его поступки окружающими воспринимаются как чудачества. Его рассеянность выступает как оборотная сторона сосредоточенности.

Понятие о бессознательном. Низший уровень психики образует бессознательное. *Бессознательное — это совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не дает себе отчета.* Являясь психическим (поскольку понятие психики шире, чем понятие «сознания», «сознательное»), бессознательное представляет собой такую форму отражения действительности, при которой утрачивается полнота ориентировки во времени и месте действия, нарушается речевое регулирование поведения. В бессознательном, в отличие от сознания, невозможен целенаправленный контроль за совершаемыми действиями, невозможна и оценка их результата.

В область бессознательного входят психические явления, возникающие во сне (сновидения); ответные реакции, которые вызываются неощущаемыми, но реально воздействующими раздражителями («субсенсорные» или «субцептивные» реакции); движения, бывшие в прошлом сознательными, но благодаря повторению автоматизировавшиеся и поэтому ставшие неосознаваемыми; некоторые побуждения к деятельности, в которых отсутствует сознание цели, и др. К бессознательным явлениям относятся и некоторые патологические явления, возникающие в психике больного человека: бред, галлюцинации и т.д.

Неосознаваемые побуждения исследовались в ситуациях так называемых постгигшотических состояний. Загипнотизированному человеку в экспериментальных целях внушалось, что он после выхода из гипноза должен выполнить некоторые действия; например, подойти к одному из сотрудников и развязать его галстук. Испытуемый, испытывая явную неловкость, выполнил указание, хотя и не мог объяснить, почему ему пришло в голову совершить столь странный поступок. Попытки оправдать свое действие тем, что галстук был плохо завязан, не только для окружающих, но. и для него самого выглядели явно неубедительными.

Тем не менее, в связи с тем, что все происходившее во время гипнотического сеанса выпало из его памяти, побуждение функционировало на уровне бессознательного, и он был уверен в том, что действовал в какой-то мере целенаправленно и правильно.

Было бы неверно на том основании, что бессознательное - это противоположное сознанию, приравнивать его к животной психике. Бессознательное - это столь же специфически человеческое психическое проявление, как и сознание, оно детерминировано общественными условиями существования человека, выступая как частичное, недостаточно адекватное отражение мира в мозгу человека.

Явления бессознательного получают различные объяснения у представителей разных научных школ. Пионер изучения бессознательного 3. Фрейд под бессознательным понимал влечения человека, которые ему не удавалось реализовать, поскольку они оказались противоречащими социальным нормам. Это, по Фрейду, приводило к их вытеснению в сферу бессознательного. Свое существование эти влечения обнаруживают в обмолвках, оговорках, сновидениях. Существуют и другие объяснения бессознательных проявлений человеческой психики. Однако очевидно, что многообразные феномены бессознательного в силу их- неоднородности, очевидно, не могут быть сведены к одним и тем же причинам.

Разнообразие форм и проявлений бессознательного исключительно велико. В некоторых случаях можно говорить не только о бессознательном, но и надсознательном в поведении и деятельности человека. Усвоение социального опыта, культуры, духовных ценностей и создание этих ценностей художником или ученым, совершаясь реально, не всегда становятся предметом рефлексии и фактически оказываются соединением сознания и бессознательного. В духовном мире бессознательное в достаточной степени выражено в феномене менталитета.

Менталитет общества и сознание индивида. Понятие «менталитет» применяется для выделения особых явлений в сфере сознания, которые в той или иной общественной среде характеризуют ее отличия от других общностей. Если «вычесть» из общественного сознания то, что составляет общечеловеческое начало, в «остатке» мы найдем менталитет этого общества. Любовь к родным людям, боль при их утрате, гневное осуждение тех, кто стал причиной их гибели, является общечеловеческим свойством и не оказывается чем-то специфическим для одних и отсутствующим у других общностей. Однако нравственное оправдание кровной мести (вендетта) - это, бесспорно, черта менталитета, утверждаемая народной традицией, отвечающая ожиданиям окружающих.

Если бы сознание каждого отдельного человека автоматически «управлялось» менталитетом общности, то, вероятно, эта общность через некоторое время подверглась бы полному самоуничтожению. Очевидно, общечеловеческое начало пересиливает косность традиций, закрепленных в менталитете, следовательно, менталитет общности и сознание индивида, члена этого общества, образуют единство, но не тождество.

Итак, менталитет — это совокупность принятых и в основном одобряемых обществом взглядов, мнений, стереотипов, форм и способов поведения, которая отличает его от других человеческих общностей, В сознании отдельного его члена менталитет общества представлен в степени, которая зависит от его активной или пассивной позиции в общественной жизни. Являясь наряду с наукой, искусством, мифологией, религией одной из форм общественного сознания, менталитет не закреплен в материализованных продуктах, а, если можно так сказать, растворен в атмосфере общества, имеет надсознательный характер. Войдя в структуру индивидуального сознания, он с большим трудом оказывается доступен рефлексии. Обыденное сознание проходит мимо феноменов менталитета, не замечая их, подобно тому, как незаметен воздух, пока он при перепадах атмосферного давления не приходит в движение. Почему?

Есть основания считать, что здесь действует механизм установки. Причем человек не осознает свою зависимость от установки, сложившейся независимо от его воли и действующей на бессознательном уровне. Именно поэтому менталитет не дает возможности субъекту осуществить рефлексию. Носитель его пребывает в убеждении, что он сам сформировал свои позиции и взгляды. В этом обстоятельстве заключаются огромные трудности перестройки сознания человека в изменяющемся мире.

Если обратиться к истории общественного сознания в стране, то можно было бы выделить основные составляющие менталитета «советского человека», складывавшиеся на протяжении семидесяти лет после 1917 года, и хотя и подверженные изменениям в последние годы, но далеко еще не исчезнувшие. Они могут получить условные наименования, метафорический характер которых способствует прояснению их сущности и смысла.

Блокадное сознание. Политика, которой придерживалось государство с первых лет своего существования, формировало в сознании советских людей постоянное ощущение опасности, связанной с угрозой нападения внешнего врага. В роли потенциального агрессора в разное время выступали разные страны: Англия, Германия, Соединенные Штаты, Финляндия, Япония, Китай й др. В некоторых случаях для этих опасений были основания, как

об этом, к примеру, свидетельствует нападение гитлеровского «третьего рейха» на СССР в 1941 г. Но даже, если реальной угрозы не было, пропагандистские органы раздували страх перед неизбежной войной, навязанной потенциальным агрессором. Едва ли не до начала 90-х годов в менталитете советского общества сохранялось напряженное ожидание «неспровоцированного нападения» на страну, делающую, как утверждалось, все возможное в неустанной «борьбе за мир». Страх перед ядерной войной в сознании конкретного человека обеспечивал готовность выдержать и оправдать любые тяготы и лишения во имя спасения детей и себя от надвигающейся угрозы «ядерного уничтожения» (расхожая формула в обыденном сознании: «Лишь бы войны не было»),

В настоящее время заметны изменения менталитета. Налицо отход от «блокадного сознания». Все большее число людей осознает, что ожидать неспровоцированного ядерного удара (во всяком случае, со стороны Запада) нет оснований, и что реальная миротворческая позиция России повсеместно признана в качестве гаранта, обеспечивающего ненападение ядерных держав друг на друга. Образ внешнего врага все больше и больше тускнеет, «испаряется» из сознания людей.

«Семейная стриптизация». Уникальной особенностью советского общества являлось обнажение интимного мира семейных взаимоотношений - то, что можно условно назвать семейной стриптизацией (от англ. strip-tease - обнажать, раздевать). Поскольку семья рассматривалась как ячейка общества, а советское общество идентифицировалось с государством, то в менталитете «советского человека» считалось неоспоримым естественным правом государства и его партийного руководства управлять и командовать семьей как любой государственной структурой. Многие советские люди не видели ничего противоестественного в фактах вмешательства официальных инстанций в интимную сферу их жизни. Вероятно, только в социалистическом обществе в случае измены мужа женщина считала для себя возможным обратиться в официальные партийные или административные органы с просьбой, а то и требованием, вернуть супруга в лоно семьи. Разведенному полагалось писать в некоторых официальных документах: «Состою в разводе с гражданкой Н. Причины развода известны парторганизации». Нередкими были случаи, когда партийные комитеты обсуждали и принимали меры к родителям, которые допускали, с точки зрения руководителей парткомов, ошибки в воспитании детей. При этом считалось вполне допустимым использование стенной печати, заводского радио, разборы на партсобраниях и т.п. Всячески пропагандировался «подвиг» Павлика Морозова, донесшего властям на своего отца. Надо полагать,

атавизмом семейной стриптизации являются родительские собрания в школах, где классный руководитель публично позорит одних родителей за проступки и недостатки их детей, усиливая унижение неумеренными похвалами по поводу других учеников, чьи отцы и матери присутствуют здесь же. По мере становления правового цивилизованного общества, мера открытости или закрытости мира семьи, за исключением очевидных криминальных обстоятельств, будет определяться самой семьей, что приведет к существенным сдвигам в сознании ее членов.

Ханжеская десексуализация. Сложившаяся к началу 30-х годов в официальной идеологии концепция «советского нового человека», главной целью которого в каждый момент его жизни остается, якобы, построение светлого коммунистического будущего, усиливала пуританский характер общественного сознания. Мир интимных чувств человека, уводящий его в сторону от служения общественному идеалу, был изначально враждебен идеологии тоталитарного общества. В наибольшей степени это относилось к сфере сексуальных отношений. Идеологическое табу на протяжении десятков лет накладывалось на все, что было связано с отношением полов и в особенности на упоминания о собственно физиологической стороне этих отношений. Изображения и показ обнаженного тела, за исключением известных классических образцов, подвергались придирчивой цензуре и полностью исключались для кинематографа. Педагогическое табу в отношении любых вопросов, относящихся к половой жизни, оставалось законом для школы, даже если это могло касаться старшеклассников, находящихся на пороге брачного возраста. На этом основании строилась «бесполая педагогика». Ханжеская десексуализация в качестве компонента менталитета «советского человека», как запомнилось многим, была прорекламирована на одном из первых телемостов «СССР-США», когда одна из советских участниц заявила, что в Советском Союзе «секса нет». Однако после того, как в период «перестройки» были сняты идеологические запреты, в сознании людей - если не всех, то многих, - стала проявляться другая крайность как реакция на былое табулирование: терпимое отношение, а то и активное оправдание грубой порнографии, примирительное отношение к проституции. В настоящее время баланс между ханжескими запретами и сексуальной вседозволенностью в сознании людей еще не установился. Это порождает многие трудности, с которыми сталкиваются и не всегда успешно разрешают педагоги, врачи-сексологи и родители.

Следует, однако, помнить, что менталитет «советского человека» не отрицал существования черт, присущих сознанию рос-

сиянина, складывавшихся на протяжении столетий. Если речь идет о России, то всем известны такие качества как бескорыстное гостеприимство и хлебосольство, отсутствие национального чванства, наличие обостренной потребности в защите Родины, которая сыграла решающую роль в годы Великой Отечественной войны, и многие другие. Здесь черты менталитета совпадают с приметами национального характера. Можно, конечно, сказать, что эти качества скорее общечеловеческие и потому выпадают из категории менталитета. Действительно, не исключено, что будут указаны народы, имеющие такой же или подобный набор черт, но это не говорит еще об общечеловеческом их характере. Есть основания полагать, что для россиянина, например, не характерно то, что обобщенно именуется «немецким расчетом» (каждый платит только за себя). «Советский менталитет» - это форма общественного сознания тоталитарного государства, внедренная в структуру личности его подданных, но менталитет народа всегда в чем-то совпадал, а в чем-то не совпадал с инвариантами мышления и поведения, заказанными и санкционированными сверху.

Глава 14

ЛИЧНОСТЬ

1. Понятие о личности в нсихологии

Человек, вышедший благодаря труду из животного мира и развивающийся в обществе, осуществляющий совместную деятельность с другими людьми и общающийся с ними, становится личностью - субъектом познания и активного преобразования материального мира, общества и самого себя.

Индивид и личность. Человек на свет рождается уже человеком. Это утверждение только на первый взгляд кажется истиной, не требующей доказательств. Дело в том, что у человеческого зародыша в генах заложены природные предпосылки для развития собственно человеческих признаков и качеств. Конфигурация тела новорожденного предполагает возможность прямохождения, структура мозга обеспечивает возможность развития интеллекта, строение руки - перспективу использования орудий труда и т.д., и этим младенец - уже человек по сумме своих возможностей - отличается от детеныша животного. Таким образом доказывается факт принадлежности младенца к человеческому роду, что фиксируется в понятии индивид (в отличие от детеныша животного, которого сразу же после рождения на свет и до конца его жизни именуют особью). В понятии «индивид» воплощена родовая принадлежность человека. Индивидом можно считать и новорожденного, и взрослого на стадии дикости, и высокообразованного жителя цивилизованной страны.

Следовательно, говоря о конкретном человеке, что он индивид, мы по существу утверэюдаем, что он потенциально человек. Появясь на свет как индивид, человек постепенно обретает особое социальное качество, становится личностью. Еще в детстве индивид включается в исторически сложившуюся систему общественных отношений, которую он застает уже готовой. Дальнейшее развитие человека в обществе создает такое переплетение отношений, которое формирует его как личность, т.е. как реального человека,

не только не похожего на других, но и не так, как они действующего, мыслящего, страдающего, включенного в социальные связи в качестве члена общества, соучастника исторического процесса.

Личностью в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде.

Что же такое личность как особое социальное качество индивида? Прежде всего, если мы признаем, что личность - это качество индивида, то мы тем самым утверждаем единство индивида и личности и одновременно отрицаем тождество этих понятий (так к примеру, светочувствительность - качество фотопленки, но нельзя сказать, что фотопленка - это светочувствительность или что светочувствительность - это фотопленка).

Далее, «...личность есть системное и поэтому "сверхчувственное" качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами»[1].

Таким образом, понятие «личность» нуждается в особой характеристике, которая могла бы описать это социальное качество, носителем которого является индивид. И прежде всего надо уточнить, почему о личности можно сказать как о «сверхчувственном» качестве индивида («системное и поэтому "сверхчувственное"»). Очевидно, что индивид обладает вполне чувственными (т.е. доступными восприятию с помощью органов чувств) свойствами: телесностью, индивидуальными особенностями поведения, речи, мимики и т.д. Каким же образом у человека обнаруживаются качества, которые не могут быть усмотрены в своей непосредственной чувственной форме? Подобно тому как прибавочная стоимость есть некоторое «сверхчувственное» качество, которое в изготовленном предмете ни через какой микроскоп не увидишь, но в котором оказывается воплощен не оплаченный труд рабочего, личность воплощает в себе систему отношений, общественных по своей природе, которые вмещаются в сферу бытия индивида как его системное качество. Открыть их может лишь научный анализ, чувственному восприятию они не доступны.

Воплощать в себе систему социальных отношений означает быть их субъектом. Ребенок, включенный во взаимоотношения со взрослыми, выступает первоначально как объект их активности, но, овладевая составом той деятельности, которую они ему пред-

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - С. 385.

лагают как ведущую для его развития, например обучаясь, становится в свою очередь субъектом этих взаимоотношений.

Общественные отношения не суть нечто внешнее для их субъекта, они выступают как часть, сторона, аспект личности, являющейся социальным качеством индивида.

Если родовую сущность человека, в отличие от всех других живых существ, составляет совокупность всех общественных отношений, то сущность каждого конкретного человека как личности составляет совокупность конкретных социальных связей и отношений, в которые он оказывается включен как субъект. Они, эти связи и отношения, вне его, т.е. в общественном бытии, и поэтому безличны, объективны (раб находится в полной зависимости от рабовладельца), и вместе с тем они внутри, в нем самом как личности и поэтому субъективны (он ненавидит рабовладельца, покорствует или восстает против него, вступает с ним в социально обусловленные связи).

Утверждение единства, но не тождественности понятий «индивид» и «личность» предполагает необходимость ответить на возможный вопрос: может ли быть указан факт существования индивида, который не являлся бы личностью, или же личности, которая бы существовала вне и без индивида как ее конкретного носителя? Гипотетически может быть и то и другое. Если представить себе индивида, выросшего вне человеческого общества, то, впервые столкнувшись с людьми, он не обнаружит, помимо индивидуальных особенностей, присущих и биологической особи, никаких личностных качеств, происхождение которых, как было сказано, имеет всегда общественно-исторический характер. Перед нами будет индивид, который еще не состоялся как личность, он располагает только природными предпосылками для ее появления в том случае, если окружающим людям удастся «втянуть» его в совместную деятельность и общение. Опыт изучения детей, воспитанных'животными, свидетельствует об исключительной сложности осуществления этой задачи.

Допустимо, при известных оговорках, и признание возможности появления личности, за которой не стоит реальный индивид. Однако это будет квазиличность.

Таков, например, Козьма Прутков, созданный в результате сотворчества А.К. Толстого и братьев Жемчужниковых. О биографии личности никогда в действительности несуществовавшего индивида повествуется в рассказе Ю. Тынянова «Подпоручик Киже».

Обращение к ситуации «индивид без личности» или «личность без индивида» подобно мысленному эксперименту, небесполезному для понимания проблем единства и нетождественности личности и индивида.

Личность как субъект межиндивидуальных отношений! Итак, личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредствуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из участников. Эти межличностные связи проявляются в конкретных индивидуальных свойствах и поступках людей, образуя особое качество самой групповой деятельности.

Межличностные связи, формирующие личность, внешне выступают в форме общения, или субъект-субъектного отношения, существующего наряду с субъект-объектным отношением, характерным для предметной деятельности. Однако при более глубоком рассмотрении выясняется, что непосредственные субъект-субъектные связи существуют не столько сами по себе, сколько в опосредствовании какими-либо объектами (материальными или идеальными). Это значит, что отношение индивида к другому опосредствуется объектом деятельности (субъект•— объект - субъект).

В свою очередь, то, что внешне выглядит как прямой акт предметной деятельности индивида, на самом деле является актом опосредствованным, причем опосредствующим звеном для личности является уже не объект деятельности, не ее предметный смысл, а личность другого человека как соучастника деятельности, выступающая как бы преломляющим устройством, через которое он может лучше воспринять, понять, почувствовать объект деятельности. Для того чтобы решить волнующий вопрос, я обращаюсь к другому человеку (субъект-субъект-объектное отношение).

Все сказанное позволяет понять личность в качестве субъекта относительно устойчивой системы межиндивидных (субъект-объект-субъектных и субъект-субъект-объектных) отношений, складывающихся в деятельности и общении.

Личность и индивидуальность. Личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием психологических черт и особенностей, образующих ее индивидуальность, составляющих своеобразие человека, его отличие от других людей. *Индивидуальиость проявляется в чертах темперамента, характера, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), в способностях, индивидуальном стиле деятельности и т.д.* Нет двух людей с одинаковым сочетанием указанных психологических особенностей - личность человека неповторима в своей индивидуальности.

Подобно тому как понятие «индивид» и «личность» не тождественны, личность и индивидуальность, в свою очередь, образуют единство, но не тождество. Способность очень быстро «в уме» складывать и умножать большие числа, задумчивость, привычка грызть ногти и другие особенности человека выступают

как черты его индивидуальности, но не входят с необходимостью в характеристику его личности хотя бы потому, что они могут быть и не представлены в формах деятельности и общения, существенно важных для группы, в которую включен индивид, обладающий этими чертами. Если черты индивидуальности не представлены в системе межличностных отношений, то они оказываются несущественными для характеристики личности индивида и не получают условий для развития. Как собственно личностные выступают только те индивидуальные качества, которые в наибольшей степени «втянуты» в ведущую для данной социальной общности деятельность. Так, например, ловкость и решительность, будучи чертами индивидуальности подростка, не выступали до поры до времени чертами его личности, пока он не был включен в спортивную команду или пока в дальнем туристском походе он не взял на себя обеспечение переправы через быструю и холодную речку. Индивидуальные особенности человека до известного времени остаются «немыми», пока они не станут необходимыми в системе межличностных отношений, субъектом которых выступит данный человек как личность.

Итак, индивидуальность есть только одна из сторон личности человека[1]. Поэтому выделяя значимую для педагога задачу осуществления индивидуального подхода к учащимся, который предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развитости тех или иных способностей и т.п.), необходимо понимать, что индивидуальный подход — это всего лишь аспект более общего, личностного подхода к школьнику, который строится на изучении условий и обстоятельств включенности подростка или юноши (девушки) в систему межиндивидных отношений со взрослыми, учителями и родителями, со сверстниками обоего пола, соучениками и соученицами, приятелями на улице и др. Только при хорошо налаженном педагогическом общении учеников и учителя последнему удается выяснить, как «вписывается» этот мальчик или эта девочка в классный коллектив, какое место они занимают в иерархии межиндивидных отношений, что побуждает их поступать так или иначе, какие изменения претерпевает личность школьника, интегрированная в коллективе или вообще не сумевшая в нем адаптироваться. При этих условиях и реализуется личностный подход к школьнику. *Только такой подход, не ограничивающийся учетом индивидуальных особенностей мышления, воли, памяти, чувств школьника, а нацеленный на выявление того, как представлен*

[1] Развернутому рассмотрению психологических черт индивидуальности посвящена часть ГУ.

индивид в коллективе и как коллектив представлен в его личности, может рассматриваться как личностный. Он отвечает пониманию человеческой сущности, в которой как в личности проявляется система социальных связей.

Если индивидуальный подход в педагогике и психологии оказывается оторванным от личностного подхода, то он ведет к «коллекционированию» черт индивидуальности ребенка без должного понимания того, какие выводы можно сделать на основании составления такой «коллекции». А.С. Макаренко, который умел мастерски использовать личностный подход в воспитании, писал: «...человека изучили, узнали и записали, что у него воля - А, эмоция — Б, инстинкт - В, но потом, что дальше делать с этими величинами, никто не знает»[1].

Личность ученика, включенного в систему действительных ее отношений, должна оставаться постоянно в поле зрения педагога, задачей которого всегда остается обогащение духовного мира учащихся.

2. Структура личности

О соотношении структур индивидуальности и личноста. Итак, в условиях конкретной социальной группы индивидуально-психологические качества существуют в форме проявлений личности и они способны изменяться в условиях совместной предметной деятельности и общения, характерных для данного уровня развития группы. Индивидуально-психологическое в этих условиях выступает как личностное, как сторона межличностных отношений. Эта гипотеза в настоящее время проверена и подтверждена в ряде конкретных работ.

Так, в задачу одного исследования входила проверка указанной выше гипотезы применительно к внушаемости (конформности) как свойству личности, а также к противоположному явлению - самоопределению личности как феномену межличностных отношений в группе. Гипотеза конкретизировалась в следующей экспериментальной процедуре. Ряд реально существующих групп образует иерархию уровней группового развития - от диффузной группы до коллектива. Около трети испытуемых в каждой группе независимо от уровня ее развития, по данным эксперимента, обнаруживала в незначимой ситуации тенденцию к конформности. О том же свидетельствуют данные личностных опросников. Вопрос состоял в том, как эти испытуемые поведут себя в усло-

[1] Макаренко А.С. Художественная литература о воспитании детей // Соч.: В 5 т. - М: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - Т. V. - С. 363.

виях эксперимента на выявление феномена самоопределения в группах разного уровня развития. Экспериментальные данные подтвердили, что индивиды, входящие в группу высшего уровня развития, по отношению к которым при использовании незначимых воздействий был сделан вывод об их податливости групповому давлению, обнаруживали самоопределение, т.е. способность не поддаваться групповому давлению, защищая коллективные ценности. Другими словами, *такое индивидуально-психологическое качество, как внушаемость, оказывается преобразованным в личности индивида, входящего в группу высокого уровня развития.*

В других исследованиях выяснялось, свойственна ли такая черта индивидуальности человека, как экстрапунитивность (склонность обвинять в собственных неудачах других людей), поведению члена сложившегося коллектива, т.е. выступает ли она как необходимое проявление его личности. Первоначально с помощью специального личностного теста выявлялись спортсмены с выраженной экстрапунитивностью (среди членов команд в игровых видах спорта их было весьма много). Казалось бы, эта черта индивидуальности должна определять особенности их личности в ведущей для них спортивной деятельности. В действительности в высокоразвитых группах спортсменов лица, по данным личностного теста экстрапунитивные, проявили по отношению к членам своей команды внутригрутшовую идентификацию, т.е. обнаружили качества личности, прямо противоположные экстрапунитивности.

Таким образом, очевидно, что структура личности человека шире структуры индивидуальности. Поэтому в первую следует включать не только черты и, общее строение его индивидуальности, наиболее полно выраженные в темпераменте, характере, способностях и т.д., но и проявления личности, зафиксированные в группах разного уровня развития, в межиндивидных отношениях, опосредствованных ведущей для этой группы деятельностью.

Биологическое и социальное в структуре личности. Проблема соотношения биологического (природного) и социального начал в структуре личности человека является одной из наиболее сложных и дискуссионных в современной психологии.

Заметное место занимают теории, которые выделяют в личности человека две основные подструктуры, сформированные под воздействием двух факторов - биологического и социального. Была выдвинута мысль о том, что вся личность человека распадается на «эндопсихическую» и «экзопсихическую» организацию. *«Эндопсихика»* как подструктура личности выражает внутреннюю взаимозависимость психических элементов и функций, как бы

внутренний механизм человеческой личности, отождествляемый с нервно-психической организацией человека. *«Экзопсихика»* определяется отношением человека к внешней среде, т.е. ко всей сфере того, что противостоит личности, к чему личность может так или иначе относиться. «Эндопсихика» включает в себя такие черты, как восприимчивость, особенности памяти, мышления и воображения, способность к волевому усилию, импульсивность и т.д., а «экзопсихика» - систему отношений человека и его опыт, т.е. интересы, склонности, идеалы, преобладающие чувства, сформировавшиеся знания и т.д. «Эндопсихика», имеющая природную основу, обусловлена биологически, в противоположность «экзопсихике», которая определяется социальным фактором. Современные многофакторные теории личности в конечном счете сводят строение личности к проекциям все тех же основных факторов - биологического и социального.

Как же следует относиться к указанной концепции двух факторов? Личность человека, являющаяся и продуктом, и субъектом исторического процесса, не могла сохранить биологическую структуру, рядоположенную и равноправную подструктуре социальной. Природные предпосылки развития индивида, его телесная организация, его нервная и эндокринная системы, преимущества и дефекты его физической организации властно влияют на формирование его индивидуально-психологических особенностей. Однако биологическое, входя в личность человека, становится социальным. Так, мозговая патология порождает индивидуальные биологически обусловленные психологические черты, но личностными чертами, конкретными особенностями личности они становятся или не становятся в силу социальной детерминации.

Расскажем об исследовании, в котором изучалось формирование черт личности людей, чей рост не превышал 80-130 см. Было установлено значительное сходство индивидуальных черт этих людей, у которых, кроме низкого роста, не было никаких других патологических отклонений. У них наблюдался специфический инфантильный юмор, некритический оптимизм, непосредственность, высокая выносливость к ситуациям, требующим значительного эмоционального напряжения, отсутствие какой бы то ни было застенчивости и т.д. Указанные черты не могут быть отнесены ни к «эндопсихике», ни к «экзопсихике» уже хотя бы потому, что являясь результатом природных особенностей карликов, эти черты могут возникнуть и сформироваться только в условиях той социальной ситуации, в которой карлики находятся с момента, как выявилась разница роста между ними и их сверстниками. Именно потому, что окружающие относятся

к карлику иначе, чем к другим людям, видя в нем игрушку и выражая удивление, что он может чувствовать и мыслить так же, как и остальные, у карликов возникает и фиксируется специфическая структура индивидуальности, которая маскирует их угнетенное состояние, а иногда и агрессивную установку по отношению к другим и к себе. Если на минуту представить, что карлик формируется в обществе людей того же роста, то станет совершенно очевидно, что у него, как и у всех его окружающих будут формироваться совсем другие черты личности.

Природные органические стороны и черты существуют в структуре индивидуальности человеческой личности как социально обусловленные ее элементы. Природное (анатомические, физиологические и другие качества) и социальное образуют единство и не могут быть механически противопоставлены друг другу как самостоятельные подструктуры личности.

Итак, признавая роль и природного, биологического, и социального в структуре индивидуальности, невозможно выделять биологические подструктуры в личности человека, в которой они существуют уже в превращенной форме.

Три составляющие структуры личности. *В структуру личности, таким образом, в первую очередь входит системная организация ее индивидуальности, т.е. внутрииндивидная (интраждивидная) подсистема, представленная в строении темперамента, характера, способностей человека, необходимая, но недостаточная для понимания психологии личности.*

Личность, являясь субъектом системы действительных отношений с обществом, с группами, в которых она интегрирована, не может быть заключена лишь в некое замкнутое пространство внутри органического тела индивида, а обнаруживает себя в пространстве межиндивидных отношений. Не сам по себе индивид, а процессы межличностного взаимодействия, в которые включены по меньшей мере два индивида (а фактически общность, группа), могут рассматриваться как проявления личности каждого из участников этого взаимодействия.

Из этого следует, что личность в системе своих «действительных отношений» как бы обретает свое особое бытие, отличающееся от телесного бытия индивида, и поэтому одну из характеристик структуры личности следует искать в «пространстве» вне органического тела индивида, которое составляет интериндивидную подсистему личности.

Примечательно, что, переводя рассмотрение личности в межиндивидное «пространство», мы получаем возможность ответить на вопрос о том, что представляют собой такие описанные выше

феномены, как самоопределение личности, внутригрупповая идентификация и др. Что это: собственно групповые или личностные проявления? Оказывается, что когда характеристики и само существование личности не замыкаются «под кожей» индивида, а выносятся в межиндивидное «пространство», ложная альтернатива, порождаемая отождествлением понятий «индивид» и «личность» (либо, личностное, либо групповое), оказывается преодоленной. Личностное выступает как проявление групповых взаимоотношений, групповое выступает в конкретной форме проявлений личности.

Интраиндивидная и интериндивидная подсистемы не покрывают все проявления личности. Есть возможность выделить третью составляющую структуры личности - *метаиндивидную* (надындивидную). *Личность при этом не только выносится за рамки органического тела индивида, но и перемещается за пределы его наличных, существующих «здесь и теперь» связей с другими индивидами.* В этом случае в центре внимания психолога оказываются «вклады» в других людей, которые субъект вольно или невольно осуществляет посредством своей деятельности. Индивид как личность тем самым выступает в качестве субъекта этих активно производимых преобразований интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы так или иначе связанных с ним людей. Речь идет об активном процессе своего рода продолжения себя в другом не только в момент воздействия субъекта на других индивидов, но и за пределами непосредственного сиюминутного актуального взаимодействия. *Процесс и результат запечатления субъекта в других людях, его идеальной представленности и продолженности в них «вкладов» получил название* персонализации.

Явление персонализации открывает возможность пояснить всегда волновавшую человечество проблему личного бессмертия. Если личность человека не сводится к представленности ее в телесном субъекте, а продолжается в других людях, то со смертью индивида личность «полностью» не умирает. Вспомним слова А.С. Пушкина: «Нет, весь я не умру... доколь в подлунном мире жив будет хоть один пиит». Индивид как носитель личности уходит из жизни, но, персонализированный в других людях, он продолжается, порождая у них тяжелые переживания, объясняемые трагичностью разрыва между идеальной представленностью индивида и его материальным исчезновением. В словах «он живет в нас и после смерти» нет ни мистики, ни чистой метафоричности — это *констатация факта разрушения целостной психологической структуры при сохранении одного из ее звеньев.*

Можно предположить, что если бы мы сумели зафиксировать существенные изменения, которые данный индивид произвел своей реальной предметной деятельностью и общением в других индивидах, что формирует в других идеальную его представленность - его личностность, то мы получили бы наиболее полную его характеристику именно как личности. Именно эту задачу решает применение метода отраженной субъектности. Индивид может достигнуть ранга исторической личности в определенной социально-исторической ситуации только в том случае, если эти изменения затрагивают достаточно широкий крут людей, получая оценку не только современников, но и истории, имеющей возможность достаточно точно взвесить эти личностные вклады, которые в конечном счете оказываются вкладами в общественную практику.

Если подлинную личность метафорически можно было бы трактовать как источник некоей мощной радиации, преобразующей людей, связанных с этой личностью в условиях деятельностного опосредствования (радиация, как известно, может быть полезной и вредоносной, может лечить и калечить, ускорять и замедлять развитие, становиться причиной различных мутаций и т.д.), то индивида с бедными личностными характеристиками можно уподобить нейтрино - частице, которая пронизывает плотную среду, не производя в ней никаких - ни полезных, ни вредных - изменений. *«Безличность»* - это характеристика индивида, безразличного для других людей, человека, от которого «не жарко и не холодно», чье присутствие или отсутствие ничего не меняет в их жизни, не преобразует их поведение, не обогащает и не обездоливает их и тем самым в значительной степени лишает его личности.

Факт персонализации может быть установлен экспериментально, что получило подтверждение в большом количестве исследований, выполненных с помощью метода отраженной субъектности.

Так, например, школьникам предлагают дать оценку умственных, волевых, нравственных и других качеств незнакомого сверстника, чью фотографию им дают возможность посмотреть. Так как сфотографирован неизвестный, черты лица которого недостаточно информативны для выводов, то оценки, даваемые испытуемыми, аморфны и неопределенны. Его не считают умным, но и не утверждают, что он глуп, и т.д'. Во второй серии опыта предъявляют аналогичное фото другого школьника. Но при этом включается фонограмма, на которой записан голос педагога. При этом содержание того, что он говорит, фактически не улавливается испытуемым, тем более что оно не имеет никакого отношения к задаче оценки портрета. Между тем голос одного педагога приводит к резкой поляризации оценок - незнакомец оценивается как глупый, злой, хитрый и т.п. или, напротив, как умный, добрый, простодушный и т.п., а голос другого оставляет оценки столь же аморфными, какими они были в первой экспериментальной серии. Очевидно, что первый педагог в большей степени личностио представлен, персонализирован в своих учениках.

Таким образом, в структуру личности человека входят три образующие, три подсистемы: индивидуальность личности, ее пред ставленность в системе межличностных отношений и, наконец, в других людях. Естественно, что личность может быть охарактеризована в единстве всех трех сторон ее существования, как субъект межиндивидных, социальных по своему происхождению, связей и отношений.

Единство рассмотрения личности во всех трех ее подструктурах покажем на примере такой важной ее характеристики, как *авторитетность.*

Авторитет складывается в системе межиндивидных отношений и в зависимости от уровня развития группы проявляется в одних общностях как жесткий авторитаризм, реализация прав сильного, как «авторитет власти» по преимуществу, а в других, высокоразвитых, группах - как демократическая «власть авторитета», личностное выступает как групповое, групповое как личностное (интериндивидная подсистема личности). В рамках метаиндивидной подсистемы личности авторитетность - это признание другими за индивидом права принимать значимые для них решения в значимых обстоятельствах, результат того вклада, который он внес своей деятельностью в их личностные смыслы. В низкоразвитых группах - это следствие конформности ее членов, в группах типа коллектива - результат самоопределения. *Таким образом, авторитетность — это идеальная представленность субъекта прежде всего в других (он может иной раз н знать о степени своей авторитетности) и только в связи с этим в самом субъекте. Наконец, во внутрииндивидном «пространстве» личности — это комплекс психологических качеств субъекта: в одном случае — своеволие, жестокость, завышенная самооценка$_x$ нетерпимость к критике, в другом - принципиальность, высокий интеллект, доброжелательность, разумная требовательность и т.д.* (интраиндивидная подсистема личности).

Метаиндивидная подсистема личности в большей мере, чем другие, выражает одну из важнейших духовных потребностей человека — *потребность быть личностью, т.е. своей деятельностью производить значимые для других людей изменения их интеллектуальной и эмоциональной сферы.* Эта потребность может быть осознана или не осознана субъектом, может быть у одного человека более интенсивной, у другого - менее, ее реализация может приводить к благоприятным или неблагоприятным последствиям для других людей, наконец, один человек может располагать средствами для ее удовлетворения (за счет высокого интеллекта, или богатства эмоционального мира, или широкого набора разнооб-

разных умений, или исключительной смелости и решительности, или же всех этих качеств вместе взятых), а у другого эти средства более ограничены.

Потребность индивида быть личностью существует в конкретной форме. Так, например, в группах корпоративного типа каждый стремится быть «личностью» за счет деперсонализации, подавления потребности и способности быть личностью у всех других. Экспериментальные исследования показали, что оптимальные условия для удовлетворения потребности быть личностью (быть персонализированным, продолженным в других людях) создаются в группе высшего уровня развития.

Итак, чтобы понять личность учащегося, педагог должен рассматривать школьника в системе его действительных отношений со сверстниками, родителями и учителями, а не как образованную жестким сочетанием «атомов» индивидуальных качеств изолированную «молекулу» в организме класса и школы. Необходимо изучить и группы, в которые он входит, в которых он действует и общается, производит и принимает «вклады», осуществляя преобразование интеллектуальной и эмоциональной сферы других людей и в свою очередь претерпевая изменения, приняв «вклады» от них. В центре внимания учителя должны находиться активность личности и характер ее социально-значимой направленности.

3. Основные теории личности в зарубежной психологии

На протяжении XX века в мировой психологической науке сложилось три основных направления, в русле которых были разработаны наиболее значительные теории личности: глубинная, или психоаналитическая психология, гуманистическая психология; до некоторой степени особняком стоит психологическая теория личности германо-американского психолога К. Левина (топологическая психология).

Психоаналитические теории личности. Уже в начале века венский психиатр и психолог *3. Фрейд предложил свою трактовку личности человека,* оказавшую огромное влияние не только на психологическую науку и психотерапевтическую практику, но и в целом на культуру во всем мире. Дискуссии, связанные с анализом и оценкой фрейдистских идей длились не одно десятилетие. Согласно взглядам Фрейда, разделяемым значительным числом его последователей, активность человека зависит от инстинктивных побуждений, и прежде всего полового инстинкта, и ин-

стинкта самосохранения. Однако в обществе инстинкты не могут обнаружить себя столь же свободно, как в животном мире, так как общество накладывает на человека множество ограничений, подвергает его инстинкты, или влечения, «цензуре», что вынуждает человека подавлять, тормозить их. Инстинктивные влечения оказываются, таким образом, вытесненными из сознательной жизни личности как позорные, недопустимые, компрометирующие и переходят в сферу бессознательного, «уходят в подполье», но не исчезают. Сохраняя свой энергетический заряд, свою активность, они исподволь, из сферы бессознательного, продолжают управлять поведением личности, перевоплощаясь (сублимируясь) в различные формы человеческой культуры и продукты человеческой деятельности. В сфере бессознательного инстинктивные влечения объединяются в зависимости от своего происхождения в различные «комплексы», которые и являются, по утверждению Фрейда, истинной причиной активности личности. Соответственно одной из задач психологии признается выявление бессознательных «комплексов» и содействие осознанию их, что ведет к преодолению внутренних конфликтов личности (метод психоанализа). К числу таких побуждающих причин, например, относили *«эдипов комплекс»*.

Суть его в том, что в раннем детстве у каждого ребенка, как предполагается, возникает драматическая ситуация, которая напоминает конфликт, составляющий основное содержание трагедии древнегреческого драматурга Софокла «Царь Эдип»: по неведению кровосмесительная любовь сына к матери и убийство отца. По Фрейду, эротическое влечение мальчика в возрасте четырех лет к матери и желание смерти отца («эдипов комплекс») сталкивается с другой силой - страхом перед ужасным наказанием за кровосмесительные сексуальные побуждения («катастрационный комплекс»).

Все дальнейшее развитие личности мыслилось как столкновение между вытесненными в сферу бессознательного различными «комплексами».

Внимательное рассмотрение концепции личности Фрейда (которому, принадлежала заслуга привлечения внимания к сферам бессознательного и мотивации), даже если оставить в стороне версию о сексуальных влечениях и страхах ребенка, позволяет заметить, что активность человека понимается как биологическая, природная сила. Она аналогична инстинктам животных, т.е. такая же бессознательная, при всех ее изменениях, «сублимациях» и конфликтах с внешне ей противопоставленным обществом. Функция последнего сводится только к ограничению и «цензурированию» влечений. Подобная трактовка личности и ее активности

фактически превращает личность в существо, по сути, биологическое. При этом предполагается, что человек и общество принципиально чужды друг другу, что их «гармонические» отношения возможны лишь при подавлении одного силой другого, вечном насилии одного над другим, при постоянной угрозе бунта бессознательного, прорыва в агрессию, невроз и т.д.

Стремление Фрейда вывести всю активность личности из одних лишь сексуальных побуждений встречало возражения и у многих психологов, что стало одной из причин зарождения неофрейдизма (К. Хорни и др.), для которого характерно сочетание классического фрейдизма с определенными отступлениями от него. В понимании личности *неофрейдисты* отказываются от приоритета сексуальных влечений и отходят от биологизации человека. На первый план выдвигается зависимость личности от среды. При этом личность выступает в качестве проекции социальной среды, которой личность якобы автоматически определяется. Среда проецирует на личность свои важнейшие качества. Они становятся формами активности этой личности, например: поиски любви и одобрения, погоня за властью, престижем и обладанием, стремление покориться и принять мнение группы авторитетных лиц, бегство от общества.

К. Хорни связывает основную мотивацию поведения человека с «чувством коренной тревоги» - беспокойством, объясняя его впечатлениями раннего детства, той беспомощностью и беззащитностью, которые переживает ребенок, сталкиваясь с внешним миром. «Коренная тревога» стимулирует действия, способные обеспечить безопасность. Таким образом, формируется ведущая мотивация личности, на которой базируется его поведение.

Гуманистическая психология (преимущественно американская) в понимании личности и ее активности на первый взгляд кажется чем-то противоположным психоаналитическому направлению. Однако, как это далее станет очевидным, они смыкаются в своих основных характеристиках. В отличие от психоаналитиков, которые, пытаясь открыть источник активности, обращаются к прошлому, к «вытесненным в бессознательное» впечатлениям и переживаниям ребенка, «гуманистическая психология», чье развитие связано с трудами К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта и др., главным фактором активности личности считает устремленность к будущему, к максимальной самореализации (самоактуализации).

Топологическая психология. Используя принятое в физико-математических науках понятие «поле», К. Левин объясняет поведение личности тем, что различные точки и районы «жизненного пространства» (поля), в котором существует индивид, становятся

мотивами его поведения в силу того, что он испытывает в них потребность. Когда потребность в них исчезает, то и значение объекта утрачивается. В отличие от психоанализа, К. Левин не видит в потребности биологической предопределенности. Мотивация детерминируется не природными свойствами человека, а его взаимодействием с «полем», в котором объекты по-разному притягательны: обладают либо положительной, либо отрицательной валентностью.

Наличие трех-четырех ведущих направлений в понимании личности, сложившихся в мировой психологической науке, и несовпадение их исходных принципов вполне закономерно порождало постоянную полемику.

Критике подвергался пансексуализм 3. Фрейда (гипертрофия роли полового влечения и ранней детской сексуальности), известная механичность топологической теории К. Левина. Критические соображения, в том числе и далекие от защиты тех или иных идеологических догм, выдвигались и в связи с концепциями «гуманистической психологии», которая в последние десятилетия получила широкое распространение на Западе, в частности, по поводу одного из ее центральных понятий - самоактуализации личности. Однако критики отнюдь не отвергали саму идею самоактуализации как одну из важнейших мотиваций личности. А. Маслоу понимал феномен самоактуализации как процесс, ограниченный самосознанием личности, но вполне допустимо понимание самоактуальности как стремление к персонализации.

Скульптор, созидающий статую, удовлетворяет свое творческое стремление воплотить в мраморе свой замысел и осознает прежде всего само данное стремление. Именно этот момент схватывают различные теории «самовыражения» и «самоактуализации» личности типа концепции А. Маслоу. Зачем же тогда художник стремится продемонстрировать свое творение максимально большому кругу людей, в особенности тем, кого он считает «ценителями», т.е. своей референтной группе? Казалось бы, он выразил себя, реализовал в предмете, в конце концов получил за это деньги - и акт самоактуализации обрел свое завершение. Очевидно, однако, что субъект-объектным актом (художник-картина) творческая деятельность не кончается, и стремление остается нереализованным, пока не удастся достроить следующее звено субъект-объект-субъектной связи (художник-картина-зритель), которое позволит осуществить необходимую персонализацию художника в значимых для него «других».

Какие бы критические соображения не высказывались по поводу охарактеризованных здесь психологических теорий лично-

ста, творческий вклад их создателей и разработчиков невозможно переоценить. В результате построения психоаналитических и других теорий личности психология обогатилась огромным числом понятий, продуктивных исследовательских методик и тестов. Им она обязана обращением к области бессознательного, возможностями осуществления широкомасштабной психотерапевтической практики, усилением связей между психологией и психиатрией и другими значительными продвижениями, обновившими облик современной психологии.

4. Направленность личности

Если при .решении вопроса о том, почему человек становится активнее, мы анализируем сущность потребностей, в которых выражено состояние нужды в чем или ком-либо, приводящее к активности, то для того, чтобы определить, во что выльется активность, необходимо проанализировать, чем определяется ее направленность, куда и на что эта активность ориентирована.

Например, школьник хочет продолжить образование в вузе. Однако сама эта потребность (общая для очень многих учащихся) еще ничего не говорит о его мотивах (т.е. о том, ради чего он будет совершать те или иные действия (например, поступать в вуз ради престижа, или чтобы не расстроить родителей, или чтобы овладеть знаниями и умениями по привлекательной специальности, или чтобы продлить период учебы - не важно где). Внешне действия по подготовке в вуз могут выглядеть одними и теми же, однако психологически они совершенно различны, так как различны их мотивы. Очевидно, что и в перспективе значение мотивов для дальнейшего профессионального развития личности также будет различным: для одних студентов учеба будет ступенькой к углублению своей личности, овладению знаниями и навыками, для других - «промелькнет, не оставив ощутимого следа», так как их мотивы были чисто внешними, преходящими.

Совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций, называется направленностью личности человека.

Целостно рассматривая поведение школьника, анализируя его психологию, необходимо выяснить его устойчивые мотивы. Только в этом случае можно судить, случаен или закономерен для подростка данный поступок, предвидеть возможность его повторения, предотвратить возникновение одних и поощрить развитие других черт личности.

Мотивы могут быть в большей или меньшей мере осознанными или вовсе не осознаваемыми.

Основная роль направленности личности принадлежит осознанным мотивам.

Осознавая объект потребности как цель, человек соотносит свои личные цели с целями группы, к которой он принадлежит, и вносит необходимые коррективы, поправки в содержание своих целей, либо маскирует их в случае несовместимости с целями общности.

Когда осознается не только цель как идеальное предвосхищение результата деятельности человека, но и реальность осуществления этой цели в значимом объекте, то это рассматривается как *перспектива личности*. Педагог может оказать помощь школьникам в создании новых перспектив путем использования уже имеющихся и постепенной постановки более ценных.

Состояние расстройства, подавленности, возникающее в тех случаях, когда человек на пути к достижению цели сталкивается с препятствиями, барьерами, которые являются реально непреодолимыми или воспринимаются как таковые, называется *фрустрацией*.

Фрустрация может привести к различным изменениям поведения и самосознания личности.

Интересы. *Интерес — мотив, способствующий ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности*. Субъективно — для индивида - интерес обнаруживается в положительном эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, в желании глубже ознакомиться с объектом, узнать о нем еще больше, понять его.

Роль интересов в процессах деятельности исключительно велика. Интересы заставляют личность активно искать пути и способы удовлетворения возникшей у нее жажды знания и понимания. Удовлетворение интереса, выражающего направленность личности, как правило, не приводит к его угасанию, а внутренне перестраивая, обогащая и углубляя его, вызывает возникновение новых интересов, отвечающих более высокому уровню познавательной деятельности.

Таким образом, *интересы выступают в качестве постоянного побудительного механизма познания*.

Интересы могут быть классифицированы по содержанию, цели, широте и устойчивости.

Различие интересов по содержанию выявляет объекты познавательных потребностей и их реальное значение для целей данной деятельности и шире - для того общества, к которому принадлежит личность. Психологически существенно то, к чему по преимуществу проявляет интерес человек и какова общественная

ценность объекта его познавательных потребностей. Одна из важнейших задач школы - воспитание серьезных и содержательных интересов, которые стимулировали бы активную познавательную и трудовую деятельность подростка или юноши и сохранялись бы за пределами школы.

Различие интересов по признаку цели выявляет непосредственные и опосредствованные интересы. Непосредственные интересы вызываются эмоциональной привлекательностью значимого объекта («Мне интересно это знать, видеть, понимать», - говорит человек). Опосредствованные интересы возникают тогда, когда реальное общественное значение чего-либо (например, учения) и субъективная значимость его для личности совпадают («Это мне интересно, потому что это в моих интересах!» - говорит в этом случае человек). В трудовой и учебной деятельности далеко не все обладает непосредственной эмоциональной привлекательностью. Поэтому так важно формировать опосредствованные интересы, которые играют ведущую роль в сознательной организации процесса труда.

Интересы различаются по широте, У иных людей они могут быть сконцентрированы в одной области, у других - распределены между многими объектами, обладающими устойчивой значимостью. Разбросанность интересов нередко выступает как отрицательная черта личности, однако было бы неверным трактовать широту интересов как недостаток. Благоприятное развитие личности, как показывают наблюдения, предполагает широту, а не узость интересов.

Интересы могут подразделяться и по степени их устойчивости. Устойчивость интереса выражается в длительности сохранения относительно интенсивного интереса. Устойчивыми будут интересы, наиболее полно выявляющие основные потребности личности и поэтому становящиеся существенными чертами ее психологического склада. Устойчивый интерес - одно из свидетельств пробуждающихся способностей человека и в этом отношении имеет определенную диагностическую ценность.

Некоторая неустойчивость интересов является возрастной особенностью 'старших школьников. У них интересы нередко принимают характер страстных, но кратковременных увлечений, например, одновременно математикой, историей, философией, психологией и логикой. Берясь за все горячо, такие ребята, не вникнув глубоко в дело, загораются новым интересом. Интересы к различным занятиям, вспыхивающие и угасающие в подростковом и юношеском возрасте, обеспечивают молодежи интенсивный поиск призвания и помогают проявлению и обнаружению способностей. Задача педагогов заключается не в том, конечно,

чтобы заставить юношу заниматься только тем делом, которое его первоначально заинтересовало, а в том, чтобы углублять' и расширять его интересы, делать их действенными, превращать в стремление, в склонность заниматься деятельностью, ставшей центром его интересов.

Интересы - это важная сторона мотивации деятельности личности, но не единственная. Существенным мотивом поведения являются убеждения.

Убеждения. Убеждения - это система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением. Содержание потребностей, выступающих в форме убеждений - это знания об окружающем мире природы и общества, их определенное понимание. Когда эти знания образуют упорядоченную и внутренне организованную систему воззрений (философских, эстетических, этических, естественно-научных и др.), то они могут рассматриваться как мировоззрение.

Эволюция убеждений относится прежде всего к их содержательной стороне. В них все больше проступают черты мировоззрения личности. Мысли и идеи, принципы, которые высказывает человек, определяются всем содержанием его жизни, запасом его знаний, они входят в систему его взглядов как их необходимая составная часть, они приобретают для человека особый личностный смысл, и поэтому он испытывает настоятельную потребность утвердить эти мысли и принципы, защитить их, добиться того, чтобы их разделяли и другие люди.

Наличие убеждений, охватывающих широкий круг вопросов в области литературы, искусства, общественной жизни, производственной деятельности, свидетельствует о высоком уровне активности личности человека.

Степень развития и характер направленности активности личности у разных людей различны. Нередко человек знает, как следует поступать в тех или иных конфликтных ситуациях, знает, какую точку зрения следует поддерживать в споре, и, однако, не переживает это знание как потребность утвердить его в жизни. Рассогласование знаний личности и ее потребностей, мотивов становится дефектом сферы убеждений, что свидетельствует о наличии у него своего рода «двойной морали». Другими словами, его действительные убеждения существенно отличаются от тех, которые он провозглашает и демонстрирует окружающим. Сознавая это, он может тратить много усилий на то, чтобы производить впечатление цельного, принципиального человека.

Мотивы, о которых шла до сих пор речь, характеризуются прежде всего тем, что они являются *осознанными*. Другими

словами, человек, у которого они возникают, отдает себе отчет в том, что побуждает его к деятельности, что является содержанием его потребностей. Однако далеко не все мотивы входят в данную категорию. Немаловажную область мотивации человеческих действий и поступков образуют *неосознаваемые побуждения,* к рассмотрению которых мы и переходим.

Психологическая установка. *Психологическая установка — это неосознаваемая личностью готовность действовать определенным образом, что ведет к построению или изменению способа и характера поведения, восприятия и общения.* Явлению психологической установки посвящено огромное число экспериментальных исследований. Опишем некоторые из них.

Группу людей, находящуюся в темном помещении, просят смотреть на тускло мерцающую во мраке точку. Объективно точка неподвижна. Между тем наблюдателям кажется, что она движется. Это впечатление - так называемый аутокинетический эффект — результат неосознаваемых движений глаз. Каждый из группы видит точку движущейся. Однако направление движения описывается каждым по-разному. Для одних это движение вверх, для других — вниз, вправо, влево и т.п. Но если в группе провести дискуссию, то в конечном счете возобладает чье-то мнение, и тогда все будут видеть, что точка движется в одном, «утвержденном общим мнением» направлении.

Так проявляется установка, т.е. готовность определенным образом воспринять движущуюся точку. Эта готовность воспринимать, понимать, трактовать объект восприятия, мышления, оценки не осознается человеком. Как правило, он убежден в полной своей объективности и не подозревает о том, что находится под воздействием сложившейся у него субъективной установки.

В главе 11. Общение (раздел 4) приводился пример, как двум группам студентов показывали фотографию одного и того же человека, причем первой группе от был представлен как видный ученый, а второй - как преступник. Совершенно очевидно, что установка оказала влияние на всю систему суждений и оценок студентов и существенно ориентировала процесс восприятия.

Двумя канадскими психологами был поставлен эксперимент, продемонстрировавший действие установки в условиях обучения в колледже. Первоначально психологи провели обследование всех учащихся. Предполагалось, что они определяют степень умственной одаренности каждого. Однако реально подобную задачу исследователи перед собой не ставили, и конечные результаты обследования в дальнейшей работе не учитывались. Между тем преподавателям колледжа были сообщены фиктивные результаты определения одаренности только что поступивших в колледж и

дотоле неизвестных им молодых людей. Исследователи совершенно произвольно разделили всех учащихся на три подгруппы. В отношении первой подгруппы преподавателям колледжа была дана информация, что она состоит сплошь из высокоинтеллектуальных молодых людей. Вторая подгруппа была охарактеризована как показавшая самые низкие результаты. Третья - была подана как средняя по умственной одаренности. Затем все учащиеся были распределены по разным учебным группам, но соответствующими «ярлыками» они уже были снабжены, и те, кому их предстояло обучать, хорошо знали и помнили их.

К концу года выяснились успехи студентов в учебе. Первая подгруппа радовала преподавателей учебными результатами; студенты же, входящие во вторую подгруппу, учились плохо. Третья подгруппа ничем особенным не выделялась - в ней успевающие и неуспевающие были распределены достаточно равномерно, как во всем колледже.

Какой вывод мог быть сделан?

Были все основания полагать, что у преподавателей под влиянием психологического «обследования» (напомним, что истинные его результаты оставались для них неизвестными) сложилась установка: позитивная — в отношении представителей первой подгруппы; негативная - к студентам второй подгруппы, и они, очевидно, предприняли какие-то шаги для того, чтобы эту свою установку оправдать. Их предвзятость благоприятно сказалась на одних и пагубно на других студентах. Эксперимент жестокий (нарушен важнейший этический принцип, равно значимый как для психологов-экспериментаторов, так и для врачей: «Не повреди!»), но тем не менее весьма показательный.

Знать о той роли, которую играет психологическая установка в возникновении возможного субъективизма оценок необходимо всем. При этом следует понимать, что хотя установка действует на уровне бессознательного, но формируется она во многом вполне сознательно. Это результат некритического отношения к любой, часто случайной, непроверенной информации, которую мы получаем из источников, зачастую весьма сомнительных. Это следствие слепой веры, а не разумного анализа.

Таким образом, предвзятость, представляющая сущность установок, либо является результатом поспешных недостаточно обоснованных выводов из личного опыта, либо это 'результат некритического усвоения стереотипов мышления — стандартизированных суждений, принятых в общности, которой принадлежит индивид.

Психологическими исследованиями в структуре установки выделены три составляющие (подструктуры). *Когнитивная* (позна-

вательная) подструктура есть образ того, что готов познать и воспринять человек; *эмоционально-оценочная* подструктура есть комплекс симпатий и антипатий к объекту установки; *поведенческая подструктура* - готовность определенным образом действовать в отношении объекта установки, осуществлять волевые усилия.

5. Самосознание личностм

Открытие «Я». Взаимодействуя и общаясь с людьми, человек выделяет сам себя из окружающей среды, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, выступает для самого себя как «Я», противостоящее «другим» и вместе с тем неразрывно с ними связанное. Субъективно переживание наличия собственного «Я» выражается прежде всего в том, что человек понимает свою тождественность самому себе в настоящем, прошлом и будущем. «Я» сегодня, при всех возможных изменениях моего положения в любых новых и неожиданных ситуациях, при любых перестройках моей жизни, моего сознания, взглядов и установок, - это «Я» того же самого человека, какой существовал вчера и каким он будет, вступив в завтрашний день. Один из симптомов некоторых психических заболеваний состоит в утрате человеком тождественности с самим собой, потере собственного «Я».

Переживание наличия своего «Я» является результатом длительного процесса развития личности, который начинается в младенческом возрасте и который обозначают как «открытие "Я"». Годовалый ребенок начинает осознавать отличия ощущений собственного тела от тех ощущений, которые вызываются находящимися вовне предметами. Затем, в возрасте 2-3 лет, ребенок отделяет доставляющий ему удовольствие процесс и результат собственных действий с предметами от предметных действий взрослых, предъявляя последним требования: «Я сам!» Он впервые начинает осознавать себя в качестве субъекта собственных действий и поступков (в речи ребенка появляется личное местоимение), не только выщеляя себя из окружающей среды, но и противопоставляя себя всем другим («Это мое, это не твое!»).

На рубеже детского сада и школы и в младших классах возникает возможность при содействии взрослых подойти к оценке своих психических качеств (память, мышление и др.), пока еще на уровне осознания причин своих успехов и неудач («У меня все "пятерки", а по арифметике - "три", потому что я неправильно списываю с доски. Анна Петровна мне за невнимательность сколько раз "двойки" ставила»). Наконец, в подростковом и юно-

шеском возрасте, в результате активного включения в общественную жизнь и трудовую деятельность начинает формироваться развернутая система социально-нравственных самооценок, завершается развитие самосознания и в основном складывается образ «Я».

Образ «Я». Известно, что в подростковом и юношеском возрасте усиливается стремление к самовосприятию, к осознанию своего места в жизни и самого себя как субъекта отношений с окружающими. С этим сопряжено становление самосознания. У старших школьников формируется образ собственного «Я» («Я-образ», «Я-концепция»). *Образ «Я» -это относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой о строит свое взаимодействие с другими.* В образ «Я» встраивается и отношение к самому себе: человек может относиться к себе фактически так же, как он относится к другому, уважая или презирая себя, любя и ненавидя и даже понимая и не понимая себя, - в самом себе индивид своими действиями и поступками представлен как в другом. Образ «Я» тем самым вписывается в структуру личности. Он выступает как установка по отношению к себе самому. Как всякая установка, образ «Я» включает в себя три компонента.

Во-первых, когнитивный компонент: представление о своих способностях, внешности, социальной значимости и т.д. Один подросток на первый план в своем «Я-образе» выдвигает импозантный вид, который, как он предполагает, придают ему джинсы с ярким фирменным ярлыком. Другой его сверстник - незабываемый факт победы на районных соревнованиях по настольному теннису. Третий - драматическое для него поражение на тех же соревнованиях и затруднения при усвоении физики и математики, которые ему действительно нелегко даются.

Во-вторых, эмоционально-оценочный компонент: самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничижение и т.д.

В-третьих - поведенческий (волевой): стремление быть понятым, завоевать симпатии, уважение товарищей и учителей, повысить свой статус, или же желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики, скрыть свои недостатки и т.д.

Образ «Я» - и предпосылка, и следствие социального взаимодействия. *Фактически психологи фиксируют у человека не один образ его «Я», а множество сменяющих друг друга «Я-образов», попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия.* «Я-образ» - не статическое, а динамическое образование личности индивида.

«Я-образ» может переживаться как представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемое в психологии как *«реальное Я»,* но, вероятно, правильнее было бы его назвать сиюминутным или «текущим Я» субъекта. Когда подросток в какой-то момент говорит или думает: «Я презираю себя», то это проявление отроческого максимализма оценок не должно восприниматься как стабильная характеристика «Я-образа» школьника. Более чем вероятно, что через некоторое время его представление о себе сменится на противоположное.

«Я-образ» - это вместе с тем и *«идеальное Я»* субъекта - то, каким он должен был бы, по его мнению, стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности. «Идеальное Я» выступает как необходимый ориентир в самовоспитании личности. Выявляя характер и действенность этого ориентира, педагог получает возможность существенно влиять на воспитание. При этом важно знать, на какой идеал как образец для построения своей жизни ориентируется молодой человек, так как социальная ценность этих образцов весьма различается, а их мотивирующее значение весьма велико.

Укажем еще один вариант возникновения «Я-образа» - *«фантастическое Я»* - то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось для него возможным, каким он хотел бы себя видеть. Значение этого образа «Я» очень велико, особенно в старшем подростковом и юношеском возрасте, в связи со склонностью учащихся старших классов строить планы на будущее, создание которых невозможно без фантазии.

Конструирование своего фантастического «Я» свойственно не только юношам, но и взрослым людям. При оценке мотивирующего значения этого «Я-образа» важно знать, не оказалось ли объективное понимание индивидом своего положения и места в жизни подменено его «фантастическим Я». Преобладание в структуре личности фантастических представлений о себе, не сопровождающихся поступками, которые способствовали бы осуществлению желаемого, дезорганизует деятельность и самосознание человека и в конце концов может жестоко его травмировать ввиду очевидного несовпадения желаемого и действительного.

Степень адекватности «Я-образа» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов - самооценки личности.

Самооценка — оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Это наиболее существенная и наиболее изученная в психологии сторона самосознания личности. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности.

Как же личность осуществляет самооценку? Человек, как было показано выше, становится личностью в результате совместной деятельности и общения. Все, что сложилось и отстоялось в личности, возникло благодаря совместной с другими людьми деятельности и в общении с ними и для этого предназначено. Человек включает в деятельность и общение существенно важные ориентиры для своего поведения, все время сверяет то, что он делает, с тем, что ожидают от него окружающие, справляется с их мнениями, чувствами и требованиями. В конечном счете, если оставить в стороне удовлетворение естественных потребностей, все, что человек делает для себя (учится ли он, способствует чему-либо или препятствует), он делает это вместе с тем и для других, и может быть, в большей степени для других, чем для себя, даже если ему кажется, что все обстоит как раз наоборот.

К. Марксу принадлежит справедливая мысль: человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе, как к человеку. Иначе говоря, познавая качества другого человека, личность получает необходимые сведения, которые позволяют выработать собственную оценку. Уже сложившиеся оценки собственного «Я» есть результат постоянного сопоставления того, что личность наблюдает в себе, с тем, что видит в других людях. Человек, уже зная кое-что о себе, присматривается к другому человеку, сравнивает себя с ним, предполагает, что и тот небезразличен к его личностным качествам, поступкам, проявлениям; все это входит в самооценку личности и определяет ее психологическое самочувствие. Другими словами, личность ориентируется на некую референтную группу (реальную или идеальную), идеалы которой являются ее идеалами, интересы - ее интересами и т.д. В процессе общения она постоянно сверяет себя с эталоном и в зависимости от результатов проверки оказывается довольной собой или недовольной. Каков же психологический механизм этой проверки?

Психология располагает рядом экспериментальных методов выявления самооценки человека, ее количественной и качественной характеристики.

Так, с помощью коэффициента ранговой корреляции может быть сопоставлено представление индивида о последовательном ряде эталонных качеств (т.е. определено его «Я идеальное») с его «Я текущим», т.е. рядом качеств, расположенных в той последовательности, в какой они данному человеку представляются выраженными у него самого.

Важно, что в эксперименте испытуемый не сообщает экспериментатору сведений о своем реальном и идеальном «Я», а про-

изводит необходимые подсчеты самостоятельно по предложенной ему формуле, что избавляет его от опасений сказать о себе больше, чем ему этого хотелось бы, излишне раскрыть себя. Полученные коэффициенты самооценки личности[1] дают возможность судить о том, каков «Я-образ» в количественном выражении.

Возникает-представление о том, что каждый человек имеет своего рода «внутренний манометр», показания которого свидетельствуют о том, как он себя оценивает, каково его самочувствие, доволен ли он собой или нет. Значение этой суммарной оценки удовлетворения своими качествами очень велико. Слишком высокая и слишком низкая самооценки могут стать внутренним источником конфликтов личности. Разумеется, эта конфликтность может проявляться по-разному.

Завышенная самооценка приводит к тому, что человек склонен переоценивать себя в ситуациях, которые не дают для этого повода. В результате он нередко сталкивается с противодействиями окружающих, отвергающих его претензии, озлобляется, проявляет подозрительность, мнительность или нарочитое высокомерие, агрессию и в конце концов может утратить необходимые межличностные контакты, замкнуться.

Чрезмерно низкая самооценка может свидетельствовать о развитии комплекса неполноценности, устойчивой неуверенности в себе, отказа от инициативы, безразличия, самообвинения и тревожности.

Тот факт, что самооценка есть результат далеко не всегда отчетливо осознаваемый личностью, своего рода проекцией реального «Я» на «Я идеальное», позволяет понять сложный, составной характер самооценки, выяснить, что оценка самого себя осуществляется не непосредственно, а с помощью эталона, который составлен из ценностных ориентации, идеалов личности.

Однако для характеристики позиции личности, видимо, недостаточно знать одну лишь самооценку. Важно иметь представление о том, какова, по мнению данной личности, оценка, которую личность заслужила в данной группе, которую, как она предполагает, ей могут дать товарищи (ожидаемая оценка). Она выявляется с помощью аналогичной экспериментальной процедуры и также может быть высокой, средней, низкой, может больше приближаться к уровню самооценки или меньше, наконец, может быть разной по отношению к различным референтным группам. Замечено, что, являясь устойчивой по отношению к своему коллективу, ожидаемая оценка существенно изменяется, становится

[1] Способ вычисления коэффициентов, отражающих самооценку личности, приводится в практикумах к курсу общей психологии.

неустойчивой, колеблющейся, когда личность входит в новый коллектив, образует новые коммуникации.

Установив факт возврата личности, находящейся в новых жизненных обстоятельствах, к первоначально ожидаемой оценке, мы тем самым выясним степень вхождения личности в новую группу, уровень ее взаимопонимания с группой, а вместе с тем и характер ее самочувствия в группе. Были получены экспериментальные данные, демонстрирующие действие системы оценок как регулятора групповых взаимоотношений. Так, значительное повышение самооценки личности сопряжено с уменьшением показателя ожидаемой оценки. Индивид, убедившись на опыте в несоответствии самооценки и фактического отношения к нему окружающих, не ждет уже от них высокой оценки. Кроме того, выяснилось, что повышение оценки, которую дает личность окружающим, ведет к повышению реальной оценки со стороны других, т.е. оценки личности группой. Было высказано вполне обоснованное предположение, что высокая оценка личностью своей группы связана с тем, что индивид действительно контактен, живет ее интересами, уважает ее ценности. В свою очередь, коллектив как бы аккумулирует хорошее отношение к нему одного из его членов и возвращает ему эту высокую оценку преумноженной.

Рассмотрим другие соотношения в системе оценок личности. Вот перед нами человек с высокой самооценкой, низкой оценкой окружающих и низкой ожидаемой оценкой - личность заведомо конфликтная в отношениях с другими людьми, склонная приписывать окружающим душевную черствость или другие негативные черты. Другой человек отличается неоправданно высокой ожидаемой оценкой. У него может наблюдаться снисходительное отношение к окружающим, самоуверенность. Во всяком случае, даже если все эти качества не проявляются в поведении, они складываются потенциально, исподволь и при удобном случае могут обнаружиться в общем строе поведения личности, поскольку для них существует благоприятная почва.

Три показателя — самооценка, ожидаемая оценка, оценка личностью группы — входят в структуру личности, и хочет человек того или нет, он объективно вынужден считаться с этими субъективными индикаторами своего самочувствия в группе, успешности или не успешности своих достижений, позиции по отношению к себе и окружающим. Он должен считаться с ними даже тогда, когда не подозревает о наличии этих показателей, ничего не знает о действии психологического механизма оценок и самооценки. По сути своей это перенесенный внутрь человеческой личности (интериоризированный) механизм социальных

контактов, ориентации и ценностей. С его показаниями человек сверяется, вступая в общение, активно действуя. Эта проверка происходит преимущественно бессознательно, а личность подстраивается к режимам поведения, определяемым этими индикаторами.

Бессознательно - не значит бесконтрольно. Не следует забывать, что все существенно значимые оценки формируются в сознательной жизни личности. Раньше чем они интериоризировались, они были зримо представлены в межчеловеческих контактах. Семья, учителя, товарищи, книги, фильмы активно формировали, например, у ребенка его «Я идеальное» и в то же время «Я реальное», учили его сопоставлять их. Ребенок учился оценивать окружающих по тем же показателям, по каким он оценивал себя, предварительно научившись равняться на других. В результате человек привык, как в зеркало, всматриваться в социальную группу и затем переместил этот навык внутрь своей личности.

Для того чтобы понимать человека, необходимо отчетливо представлять себе действие этих бессознательно складывающихся форм управления личностью своим поведением, обращать внимание на всю систему оценок, которыми человек характеризует себя и других, видеть динамику изменений этих оценок.

Уровень притязаний личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний личности. Уровень притязаний - это желаемый уровень самооценки личности (уровень образа «Я»), проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой.

Стремление к повышению самооценки в том случае, когда человек имеет возможность свободно выбирать степень трудности очередного действия, порождает конфликт двух тенденций: с одной стороны - стремление повысить притязания, чтобы пережить максимальный успех, а с другой - снизить притязания, чтобы избежать неудачи. В случае успеха уровень притязаний обычно повышается, человек проявляет готовность решать более трудные задачи, при неуспехе - соответственно снижается.

Уровень притязаний личности в конкретной деятельности может быть определен довольно точно. Приведем пример.

Начинающий спортсмен-легкоатлет, сбив при прыжке в высоту планку, установленную на отметке 1 м 70 см, не будет переживать чувстю неуспеха и не станет расстраиваться - рекордных прыжков он от себя не ожидает. Точно так же он не станет радоваться, если возьмет высоту 1 м 10 см - цель здесь слишком легко достижима. Но, постепенно поднимая планку и спрашивая юношу, устраивает ли его высота, которая станет для прыжка зачетной, можно будет выяснить уровень его притязаний.

Эта простейшая модель показывает, что *уровень своих притязаний личность устанавливает где-то между чересчур трудными иче-*

ресчур легкими задачами и целями таким образом, *чтобы сохранить на должной высоте свою самооценку*.

Формирование уровня притязаний определяется не только предвосхищением успеха или неудачи, но прежде всего трезвым, а иногда смутно осознаваемым учетом и оценкой прошлых успехов или неудач. Формирование уровня притязаний может быть прослежено в учебной работе школьника, при выборе темы доклада на кружке, в общественной работе и т.д.

В одном зарубежном исследовании было показано, что среди испытуемых существуют лица, которые в случаях возникновения риска более озабочены не тем, чтобы добиться успеха, а тем, чтобы избежать неудачи. И если им приходится осуществлять выбор между задачами различной степени трудности, то они выбирают либо самые легкие задачи, либо самые трудные. Первые - потому, что убеждены в успехе (элемент риска минимален); вторые - потому, что неудача в этом случае будет оправдана исключительной трудностью задачи. При этом самолюбие не окажется уязвленным и деформации образа «Я» не будет.

Исследования уровня притязаний личности не только со стороны их действенности, но и по их содержанию, по связи с целями и задачами коллектива позволяют лучше понять мотивацию поведения человека и осуществлять направленное воздействие, формирующее лучшие качества личности. В одних случаях существенно важной для педагога становится задача повышения уровня притязаний личности; если школьник невысоко оценивает себя и свои возможности, это приводит к определенной ущербности, устойчивой потере уверенности в успехе. Повторяющиеся неудачи могут привести к общему снижению самооценки, сопровождающемуся тяжелыми эмоциональными срывами и конфликтами, к тому, что ученик махнет на себя рукой. Учитель, который систематически выставляет против фамилии этого ученика в журнале «двойку», казалось бы, верно оценивая его знания, допускает серьезную ошибку, если оставляет без внимания психологию школьника, примирившегося с подобным положением вещей.

Пути повышения уровня притязаний различны и зависят от индивидуальности учащегося, характера фрустрации, реальных возможностей педагога и т.д. Здесь возможны и прямая помощь со стороны учителя, и различные приемы создания перспективы для личности. Эти перспективы могут быть выявлены первоначально в другой области, не связанной с той, в которой обнаружились фрустрации. Затем созданная таким образом активность переключается в сферу, где надо повысить уровень притязаний личности и восстановить снизившуюся самооценку. Бережное отношение к человеческой личности, разумно оптимистический

подход к ее перспективам дают педагогу возможность найти стратегию индивидуальной работы с ребенком или подростком, которая будет способствовать пробуждению в нем уважения к себе и уверенности в своих возможностях.

В других случаях для педагога важно несколько снизить уровень притязаний ребенка или подростка, в особенности там, где задачи, которые школьник ставит перед собой, не оправдываются реальной ситуацией, а самооценка возможностей ученика неоправданно завышена: у него появляется зазнайство, возникает своего рода комплекс превосходства и т.п. Необходимость решения подобной задачи подчеркивается не только тем обстоятельством, что школьник с неоправданно завышенным уровнем притязаний встречает решительный отпор в коллективе (рассматривается как хвастун), но и потому, что имеющаяся у него завышенная самооценка, многократно вступая в противоречие с реальными неудачами, порождает острые эмоциональные конфликты. Нередко при этом ученик, пытаясь игнорировать несовместимые с его явно завышенной самооценкой факты личных неудач, проявляет упрямство, обидчивость, ведет себя неадекватно, притворяясь вполне удовлетворенным, или стремится объяснить свои неудачи чьим-то противодействием, чьей-то злой волей, становясь подозрительным, озлобленным, агрессивным. При частом повторении эти психические состояния закрепляются в качестве устойчивых черт.

Психологическая защита личности. Самосознание личности, используя механизм самооценки, чутко регистрирует соотношение собственных притязаний и реальных достижений. Еще в начале XX в. американский психолог У. Джемс высказал важную мысль о том, что определяющий компонент образа «Я» личности - самоуважение - характеризуется отношением действительных ее достижений к тому, на что человек претендует, рассчитывает. Им была предложена формула, где числитель выражал реальные достижения индивида, а знаменатель - его притязания:

$$\text{Самоуважение} = \frac{\text{успех}}{\text{притязания}}$$

При увеличении числителя и уменьшении знаменателя дробь, как известно, возрастает. *Поэтому человеку для сохранения самоуважения в одном случае необходимо приложить максимальные усилия и добиться успеха, что является трудной задачей; другой путь — снижение уровня притязаний, при котором самоуважение, даже при весьма скромных успехах, не будет потеряно.*

Разумеется, правильно поставленный процесс воспитания призван ориентировать личность на первый способ сохранения

самоуважения. Человек в своей деятельности (учебной, трудовой и др.) должен не пасовать перед трудностями, а преодолевать их, обнаруживая свои волевые качества и сильный характер и тем самым сохраняя оптимальное соотношение успеха и разумных притязаний. Но приходится считаться с тем обстоятельством, что иные люди избирают второй путь сохранения самоуважения, снижая уровень притязаний, т.е. прибегают к пассивной психологической защите своего «Я-образа».

Психологическая защита не может быть сведена к одним лишь случаям снижения уровня притязаний, а представляет собой особую регулятивную систему, используемую личностью для устранения психологического дискомфорта, переживаний, угрожающих «Я-образу», и сохранения его на уровне, желательном и возможном для данных обстоятельств.

Понятие о «защитных механизмах» было разработано главой психоаналитической школы 3. Фрейдом. 3. Фрейд предположил, что бессознательная сфера человека (главным образом, сексуальная) сталкивается с «защитными механизмами» сознательного «Я», «внутренней цензурой» личности и в результате этого подвергается различным преобразованиям. Примечательно, что психологическая защита была описана великими писателями, глубочайшими знатоками человеческой психологии Ф.М. Достоевским, Л.Н. Толстым и другими.

Так, например, одним из механизмов психологической защиты, по Фрейду, является *агрессия,* возникающая, когда человек не может преодолеть барьеры на пути к своей цели и переживает фрустрацию. Агрессия иногда принимает форму прямого нападения на других людей, а иногда выражается в угрозах, грубости, враждебности не только по отношению к тем обстоятельствам или лицам, которые повинны в создании барьера, но и в отношении тех окружающих, на которых в этом случае «срывается зло». Иногда фрустрация ведет к агрессии, которая остается замкнутой в фантазии человека. Обиженный представляет себе сцены мести, ничего не предпринимая на деле. Иногда фрустрация разрешается агрессией, направленной против самого себя. Наконец, фрустрация может вести к тому, что личность замещает деятельность, оказавшуюся блокированной непреодолимым (или кажущимся непреодолимым) барьером, другой, которая оказывается для нее более доступной, перспективной (или таковой представляется). Здесь мы имеем дело еще с одним механизмом психологической защиты - *переключением.* В трилогии Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» превосходно описаны такие виды психологической защиты, как *рационализация* и *вытеснение.* Они находя' отражение в следующем признании главного героя трилогии:

«Я был слишком самолюбив, чтобы привыкнуть к своему положению, утешался, как лисица, уверяя себя, что виноград еще зелен, то есть старался презирать все удовольствия, доставляемые приятной наружностью, которыми на моих глазах пользовался Володя и которым я от души завидовал, и напрягал все силы своего ума и воображения, чтобы находить наслаждение в гордом одиночестве».

Механизм вытеснения иллюстрируется известными выражениями «спрятать голову в песок».

Самосознание личности в различных его проявлениях - результат развития и становления личности в условиях, которые по-разному сказываются для каждого. Процесс развития личности предполагает постоянную трансформацию самооценки, самоуважения, самочувствия человека, другими словами, - динамику его самосознания.

6. Развитие личиости

Развитие личности и развитие психики. Индивид обладает психикой, т.е. неотчуждаемым от его мозга свойством строить картину мира и на ее основе регулировать свою деятельность. В то же время индивид выступает как личность, являясь субъектом межчеловеческих, общественных по своей природе отношений.

Одно не может быть оторвано от другого - нельзя представить себе нормального, включенного в социальные связи человека - т.е. личность - лишенного психического мира, сознания, как нельзя представить нормального человека, обладающего сознанием, который не выступал бы субъектом межиндивидных отношений, т.е. не был бы личностью. Однако из этого, разумеется, не следует, что личность субъекта и психика субъекта ~ тождественные понятия. Их единство не предполагает тождества (не случайно словоупотребление «психика личности», но, разумеется, не «личность психики»).

Приведем конкретный пример. Привлекательность (аттракция) - это характеристика личности человека. Однако она не может рассматриваться как характеристика его психики хотя бы уже потому, что этот человек привлекателен для других, и именно в психике этих людей, осознанно или неосознанно, складывается эмоциональное отношение к нему как к привлекательному человеку, формируется соответствующая установка. Разумеется, привлекательность человека предполагает наличие у него комплекса определенных индивидуально-психологических качеств. Од¥ако никакой даже самый изощренный психологический анализ, обращенный к этим индивидуально-психологическим особенно-

стям, не может сам по себе объяснить, почему в одних сообществах этот субъект оказывается привлекательной, а в других - отталкивающей личностью. Для ответа на этот вопрос необходим социально-психологический анализ этих общностей, и это становится существенным условием понимания личности. Итак, не выявив уровень развития группы, нельзя объяснить причины привлекательности или непривлекательности личности,. Можно в подробностях описать качества психики, героя или злодея, но вне деяний, ими совершаемых, а следовательно, без анализатех изменений, которые они этими деяниями (благодеяниями или злодеяниями) производят в жизнедеятельности других людей, охарактеризовать их психологически нельзя, и как личности они перед нами не предстанут.

Человек, оказавшийся на необитаемом острове, надолго, быть может, навсегда отгороженный от общества, не может быть ни благородной личностью, ни подлецом, ни честным, ни бесчестным, ни добрым, ни злым, хотя он еще долго сохраняет те индивидуально-психологические особенности, которые лежат в основе формирования этих характеристик личности.

Отсюда следуют существенные выводы. Психология традиционно рассматривает главным образом вопросы развития психики детей и подростков (формирование памяти, мышления, воображения, воли, чувств и т.д.), выявляет общие возрастные психологические закономерности, при этом обнаруживающиеся, и только отчасти затрагивает проблемы развития личности. Очевидное несовпадение понятий «психика» и «личность», как и понятий «психическое развитие» и «развитие личности», при всем их единстве, подсказывает необходимость выделения особого процесса развития личности, как социального, системного качества человека, субъекта системы человеческих отношений.

Процесс развития личности, таким образом, не может быть сведен к совокупности развивающихся познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, хотя и неотделим от них.

Понятие личности хотя и постоянно употребляется, но недостаточно раскрывается и часто оказывается синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще.

В настоящее время складываются определенные теоретические представления, гипотезы и концепции, которые стремятся дать психологическое обоснование процессу развития личности, не отрывая его от процесса развития психики, но и не растворяя его в общем потоке психического развития ребенка. Так, предложена социально-психологическая *концепция* развития личности ребенка и подростка.

Чем же обусловлено развитие личности индивида в онтогенезе? Детерминантой развития личности является деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной (значимой для него) группой (группами) в этот период. Эти взаимоотношения опосредствуются содержанием и характером деятельностей, которые задает эта референтная группа, и общения, которое в ней складывается. Исходя из этого можно сделать вывод, что *развитие группы выступает как фактор развития личности в группе*.

В соответствии с концепцией персонализации индивид характеризуется *потребностью быть личностью* (т.е. оказаться и оставаться в максимальной степени представленным значимыми для него качествами в жизнедеятельности других людей, осуществлять своею деятельностью преобразования их смысловой сферы) и *способностью быть личностью* (т.е. совокупностью индивидуальных особенностей и средств, позволяющих совершать деяния, обеспечивающие удовлетворение потребности быть личностью).

Наилучшие возможности реализации указанной потребности создает такая группа, .в которой персонализация каждого - условие персонализации всех.

Развитие личности в относительно стабильной группе. В самом общем виде развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней. Идет ли речь о переходе ребенка из детского сада в школу, подростка в новую компанию, абитуриента - в трудовой коллектив, призывника - в армейское подразделение или же говорится о личностном развитии в глобальных масштабах - в его долговременности и целостности - от младенчества до гражданской зрелости, этот процесс нельзя мыслить иначе как вхождение в общественно-историческое бытие, представленное в жизни человека его участием в деятельности различных групп, в которых он осваивается и которые он активно осваивает.

Мера стабильности этой среды различна. Только условно мы можем принять ее как постоянную, неизменяющуюся.

Существует возможность построения модели развития личности при вхождении ее в относительно стабильную социальную среду (см. рис. 22). В этом случае развитие личности в ней подчинено психологическим закономерностям, которые с необходимостью воспроизводятся почти независимо от специфических характеристик той общности, в которой оно совершается ~ и в первых классах школы, и в новой компании, и в производственной бригаде, и в воинском подразделении они будут более или менее идентичными. Этапы развития личности в относительно стабильной общности называются фазами развития лич-

ности. ***Могут быть выделены три фазы развития личности: адаптация,, индивидуализация и интеграция.***

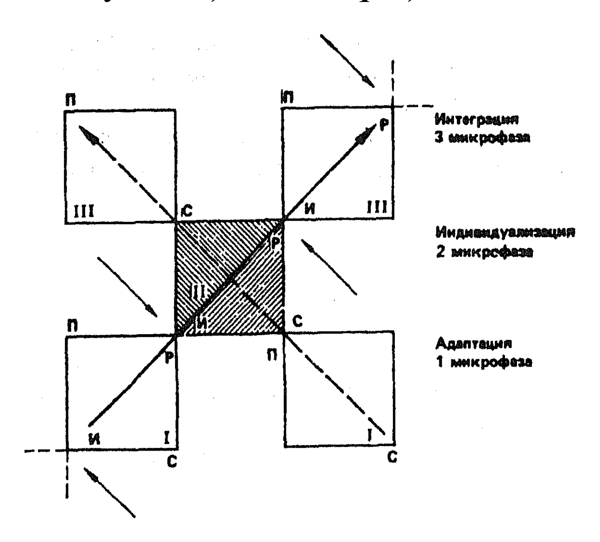


Рис. 22. Модель развития личности в группе: П - потребность «быть личностью»; С - способность «быть личностью»; И - исходный уровень развития; Р - результат развития, достигнутый на данной фазе; сплошная жирная стрелка - просоциальное развитие; пунктирная стрелка - асоциальное развитие

Первая фаза становления личности предполагает активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные, производственные и др.) и овладеет теми приемами И средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все», максимально адаптироваться в общности. Это достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе». Субъективно — потому что фактически индивид зачастую продолжает себя в других людях своими деяниями, изменениями мотивационно-смысловой сферы других людей, имеющих значение именно для них, а не только для него самого. Объективно он уже на этом этапе может при известных обстоятельствах выступить как личность для других, хотя в должной мере и не осознавая этот

существенный для него факт. При этом в групповой деятельности могут складываться благоприятные условия для возникновения таких черт личности, которых до этого не было у данного индивида, но которые имеются или уже складываются у других членов группы и которые соответствуют уровню группового развития и поддерживают этот уровень. Итак, *первая фаза - адаптация*.

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации - тем, что субъект стал таким, «как все» в группе, - и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. На этой фазе нарастает поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности, ее фиксации. Так, например, подросток, попавший в новую для него компанию старших ребят, первоначально стремящийся ничем не выделяться, старательно усваивающий принятые в ней нормы общения, лексику, стиль одежды, общепринятые интересы и вкусы, справившись наконец с трудностями адаптационного периода, начинает смутно, а иногда и остро осознавать, что, придерживаясь этой тактики, он как личность утрачивает себя. В максимальной степени реализуя в связи с этим потребность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (к примеру, начитанность, спортивные успехи, «бывалость» в отношениях между полами, смелость, граничащую с бравадой, особую манеру в танцах и т.д.), интенсифицирует поиск в этой референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его **персонализацию. *Это вторая фаза - индивидуализация*.**

Третья фаза детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным в других своими особенностями и значимыми для него отличиями - с одной стороны, и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, стандартам, способствуют успеху совместной деятельности и т.д. - с другой.

Став членами производственной бригады, вчерашние школьники, пройдя адаптацию, на второй фазе становления своей личности стремятся найти пути обозначения своей индивидуальности, своих особенностей, к которым окружающий внимательно присматривается. В результате эти выявившиеся положительные отличия (смекалка, трудолюбие, юмор, самоотверженность и т.п.) принимаются и поддерживаются - происходит интеграция личности в общности. Интеграция наблюдается и тогда, когда не столько индивид приводит в соответствие свою

потребность в персонализации с потребностями общности, сколько общность трансформирует свои потребности в соответствии с потребностями индивида, который занимает в этом случае позицию лидера. Впрочем, взаимная трансформация личности и группы всегда так или иначе происходит.

Если противоречие между индивидом и группой оказывается неустраненным, возникает дезинтеграция, ее следствием оказывается либо вытеснение личности из данной общности, либо ее фактическая изоляция в ней, что ведет к закреплению характеристик эгоцентрической индивидуализации, либо ее возврат на еще более раннюю фазу развития. Нередко последнее сопровождается принятием соответствующих воспитательных мер, обеспечивающих эффективную адаптацию молодого человека, которая, очевидно, не была ранее успешно осуществлена и завершена.

***Итак, третья фаза — интеграция личности в обищости*. В рамках** этой фазы в групповой деятельности у индивида складываются новообразования личности - черты, которых не было не только у него, но и, быть может, нет и у других членов группы, но которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности индивида осуществить значимый «вклад» в жизнь группы.

Каждая из перечисленных фаз выступает как момент становления личности в ее важнейших проявлениях и качествах - здесь протекают микроциклы ее развития. Если человеку не удается преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него социальной среде и вступить во вторую фазу развития, у него скорее всего будут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности, появится робость, неуверенность в себе и в своих возможностях. Он в продолжение всего пребывания в данной общности как бы «пробуксовывает» на первой фазе становления и утверждения себя как личности, и это приводит к серьезной личностной деформации. Если, находясь уже в фазе индивидуализации и пытаясь обеспечить свою представленность в членах значимой для него общности, он предъявляет им свои индивидуальные отличия, которые те не приемлют и отвергают, как не соответствующие потребностям общности, то это способствует развитию у него таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, неадекватная завышенность самооценки. Если он успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной общности, у него формируются положительные качества личности.

Значительные изменения, подчиненные той же последовательности фаз развития личности, происходят всякий раз, когда

существенно преобразуется социальная ситуация, в которую включен индивид. Руководитель, в силу тех или иных обстоятельств лишившийся своей главенствующей роли, вынужден иной раз в той же общности пройти вновь фазу адаптации, найти в себе силы и средства для активной индивидуализации и быть интегрированным в общности за счет того позитивного вклада, который способствует ее развитию и его собственному развитию как личности.

В связи с тем, что у человека на протяжении его жизни многократно меняется социальная ситуация развития и он входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность, адаптация или дезадаптация, индивидуализация или деиндивидуализация, интеграция или дезинтеграция множество раз воспроизводятся, а соответствующие новообразования закрепляются, у человека складывается достаточно устойчивая структура его индивидуальности.

Итак, источником развития и утверждения личности выступает противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью референтной для него общности принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития в этой общности. Успешное преодоление этого противоречия обеспечивает интеграцию личности в группе, шире — в системе общественных отношений.

Развитие личности в изменяющейся среде. Социальная среда, в которой существует и изменяется личность, лишь относительно стабильна, и сама находится в состоянии постоянных изменений и развития. Она поворачивается новыми и новыми гранями и включает человека во все новые и новые ситуации, новые группы, вообще в новые обстоятельства жизни. Например, сравнительно плавно протекающее развитие личности в условиях старших классов школы претерпевает изменение при переходе в производственную бригаду или воинское подразделение.

Принятый в одной референтной группе, человек оказывается не интегрированным, отвергнутым в другой, в которую он включается после или одновременно с первой. Ему снова и снова приходится утверждаться в своей личностной позиции. Таким образом, завязываются узлы новых противоречий, усложняющих процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящие к невротическим срывам. Помимо этого, сами референтные для него группы находятся в процессе развития, образуя динамическую систему, к изменениям которой индивид может приспособиться только при условии активного участия в воспроизводстве этих изменений. Поэтому наряду с внутренней динами-

кой развития личности в пределах относительно стабильной социальной общности надо учитывать объективную динамику развития тех групп, в которые включается личность, и их специфические особенности, нетождественность друг другу.

Личность развивается в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза. Характер и особенности развития личности задаются уровнем развития группы, в которую она включена и в которой она интегрирована.

Личность ребенка, подростка, юноши развивается в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности, доминирующие на разных возрастных ступенях, и, таким образом, развитие личности определяется процессом развития группы, в которой она интегрирована.

Особенности интеграции индивида в общностях разного уровня развития подчинена специфическим для данных групп закономерностям, и перенос их на группы иной степени развития не может не привести к серьезным теоретическим ошибкам и неверно принятым практическим решениям. Этапы развития личности в изменяющейся социальной среде называют периодами развития.

Возрастная периодизация развития личности. Приведенные выше теоретические основания позволяют понять процесс возрастного развития личности.

Педагогика, и психология выделяют следующие возрастные этап формирования личности: ранний детский (преддошкольный) возраст (0—3), детсадовский (4-6), младший школьный возраст (6~10), средний школьный возраст (11~15), старший школьный возраст (16-17).

В раннем детском возрасте развитие личности осуществляется преимущественно в семье, которая, в зависимости от принятой в ней тактики воспитания, либо выступает как просоциальная ассоциация или коллектив (при преобладании тактики «семейного сотрудничества»), либо искажает развитие личности ребенка. Последнее происходит в группах низкого уровня развития, где в отношениях между родителями и детьми доминирует конфронтация. В зависимости от характера семейных отношений может, например, изначально складываться личность ребенка либо как нежного, заботливого, не боящегося признать свои ошибки и оплошности, открытого, не уклоняющегося от ответственности маленького человека, либо как трусливого, ленивого, жадного, капризного себялюбца. Важность периода раннего детства для формирования личности, которое было отмечено многими психологами и роль которого нередко мистифицировалась фрейдизмом, в действительности заключается в том, что ребенок с первого года своей сознательной жизни находится в достаточно

развитой группе и в меру присущей ему активности усваивает тип отношений, который в ней сложился, претворяя их в черты своей становящейся личности.

Фазы развития в раннем детском возрасте фиксируют следующие результаты: первая - адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социальной жизни при первоначальном неумении выделить свое «Я» из окружающих явлений; вторая - индивидуализацию, противопоставление себя окружающим: «моя мама», «я мамина», «мои игрушки» и т.д., демонстрирование в поведении своих отличий от окружающих; третья - интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых, предъявлятьим реалистические запросы и т.д.

Воспитание и развитие ребенка, начинаясь и продолжаясь в семье, с *3—4 лет, протекает одновременно* ***в детском саду,*** **в группе** сверстников под руководством воспитателя, где и возникает новая ситуация развития личности. Переход на этот новый этап развития личности не определяется психологическими закономерностями (они только обеспечивают его готовность к этому переходу), а детерминирован извне социальными причинами, к которым относится развитость системы дошкольных учреждений, их престиж, занятость родителей на производстве и т.д. Если переход к новому периоду не подготовлен внутри предыдущего возрастного периода успешным протеканием фазы интеграции, то здесь (как и на рубеже между любыми другими возрастными периодами) складываются условия для кризиса развития личности - адаптация ребенка в детском саду оказывается затрудненной.

Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него, наравне с родителями, наиболее референтным лицом. Воспитатель, опираясь на помощь семьи, стремится, используя в качестве опосредствующего фактора различные виды и формы деятельности (игровую, учебную, трудовую, спортивную и т.д.), сплотить детей вокруг себя, формируя гуманность, трудолюбие, и другие социально ценные качества.

Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: адаптацию - усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с другими; индивидуализацию - стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей, либо позитивно в различных видах самодеятельности, либо в шалостях и капризах - и в том, и в другом случаях при ориентировке на

оценку не столько других детей, сколько родителей и воспитательниц; интеграцию - гармонизацию неосознаваемого дошкольником стремления.обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения ребенку успешного перехода на новый этап - в школу и, следовательно, в третий период развития личности.

В младшем школьном возрасте ситуация развития личности во многом напоминает предшествующую. Три фазы, ее образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников, которая имеет первоначально диффузный характер. Руководящая этой группой учительница оказывается, по сравнению с воспитательницей детского сада, еще более референтной для детей, поскольку она, используя аппарат ежедневно выставляемых отметок, регулирует взаимоотношения ребенка как с его сверстниками, так и со взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как другому».

Примечательно, что не столько сама по себе учебная деятельность выступает фактором развития личности младшего школьника, сколько отношение взрослых к его учебной деятельности, к его успеваемости, дисциплине и прилежанию. Максимальное значение сама учебная деятельность как личностнообразующий фактор, по-видимому, приобретает в старшем школьном возрасте, которому присуще, сознательное отношение к учебе, формирование в условиях воспитывающего обучения мировоззрения (на уроках литературы, истории, физики, биологии и т.д.). Третья фаза периода младшего школьного возраста означает, по всей вероятности, не только интеграцию школьника в системе «ученики-ученики», но и прежде всего в системе «ученики—учительница», «ученики-родители».

Спевдфическая особенность *подросткового периода,* по сравнению с предыдущими, состоит в том, что вступление в него не означает вхождение в новую группу (если не возникла референтная группа вне школы, что очень часто случается), а представляет собой дальнейшее развитие личности в развивающейся группе, но в изменившихся условиях и обстоятельствах (появление учителей-предметников вместо одной учительницы в младших классах, зачатки совместной трудовой деятельности в сельском хозяйстве, возможность проводить время на дискотеке и т.д.) при наличии существенной перестройки организма в условиях бурно протекающего полового созревания.

Сами группы становятся другими, качественно изменяются.

Множество новых задач в различных значимых видах деятельности порождает множество общностей, из которых в одних случаях формируются просоциалъные по своему характеру ассоциации, а в других - возникают ассоциации, тормозящие, а иногда и искривляющие развитие личности.

Микроциклы развития личности подростка протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурентных для него по своей значимости. Успешная интеграция в одной из них (например, в школьном драматическом кружке или в общении с одноклассницей в пору первой влюбленности) может сочетаться с дезинтеграцией в компании, в которой он до этого не без трудностей прошел фазу адаптации. Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, отвергаются в другой группе, где доминируют иная деятельность и иные ценностные ориентации и стандарты, и это блокирует возможность успешного интегрирования в ней. Противоречия межгрупповой позиции подростка не менее важны, чем противоречия, возникающие внутри микроцикла его развития.

Потребность «быть личностью» в этом возрасте приобретает отчетливую форму самоутверждения, объясняемую относительно затяжным характером индивидуализации, поскольку личностно значимые качества подростка, позволяющие ему вписываться, например, в круг дружеской компании сверстников, зачастую отнюдь не соответствуют требованиям учителей, родителей и вообще взрослых, которые стремятся в этом случае отодвигать его на стадию первичной адаптации.

Множественность, легкая сменяемость и содержательные различия референтных групп, тормозя прохождение фазы интеграции, создают вместе с тем специфические черты психологаи подростка, участвуют в формировании психологических новообразований. Устойчивую позитивную интеграцию личности обеспечивает вхождение ее в группу высшего уровня развития - либо в случае перехода его в новую общность, либо в результате объединения той же самой группы школьников вокруг захватывающей их деятельности.

Просоциальная референтная группа становится подлинным коллективом, асоциальная ассоциация может переродиться в корпоративную группу.

Процесс развития личности в различных группах - *специфинеская особенность юности,* по своим временным параметрам выходящая за границы старшего школьного возраста, который может быть обозначен как период ранней юности. Адаптация, индивидуализация и интеграция личности обеспечивают становление зрелой личности и являются условием формирования групп,

в которые они входят. Органическая интеграция личности в высокоразвитой группе, таким образом, означает, что характеристики коллектива выступают как характеристики личности (групповое как личностное, личностное как групповое).

Таким образом конструируется многоступенчатая схема периодизации, в которой выделяются эры, эпохи, периоды и фазы развития личности (рис. 23).

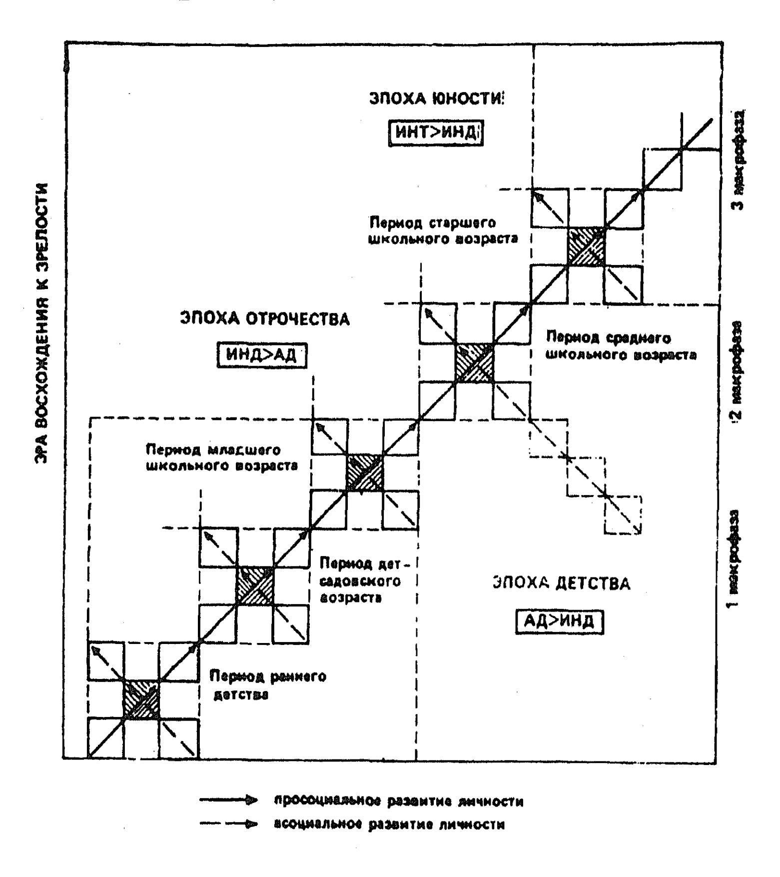


Рис. 23

Весь дошкольный и школьный возраст входит в одну *«эру восхождения к социальной зрелости»*. Эта эра не завершается периодом ранней юности и получением школьником аттестата зрелости, а продолжается в новых группах, где и осуществляется органическое вхождение вчерашнего школьника в права экономически, юридически, политически и нравственно зрелого человека, полноправного члена общества.

Выделение «эры восхождения к социальной зрелости» необходимо и целесообразно. Если представить социальную среду в ее глобальных характеристиках как относительно стабильную и помнить о том, что целью воспитания буквально с первых лет жизни ребенка и на протяжении всех последующих остается развитие его личности, то весь путь до осуществления этой цели можно интерпретировать как единый и целостный этап. В таком случае он, в соответствии с обоснованными выше положениями, предполагает три фазы развития личности, ее вхождения в социальное целое, т.е. уже упомянутые адаптацию, индивидуализацию и интеграцию.

Протяженные во времени, они выступают как макрофазы развития личности в пределах одной эры, обозначаемые как *три эпохи: детство, отрочество, юность*. Именно таким образом дитя в конце концов превращается в зрелую самостоятельную личность, дееспособную, готовую к воспроизводству и воспитанию нового человека, к продолжению себя в своих детях. Третья макрофаза (эпоха), начинаясь в школе, выходит за ее хронологические пределы. Отрочество выступает как эпоха перелома, обострения противоречий, что и типично для стадии индивидуализации.

Эпохи подразделяются на периоды развития личности в конкретной среде, в характерных для каждого возрастного этапа типах групп, различающихся по уровню развития. Периоды, в свою очередь, как уже было указано, делятся на фазы (здесь уже микрофазы) развития личности.

Эпоха детства - наиболее длящаяся макрофаза развития личности - охватывает три возрастных периода (преддошкольный, дошкольный, младший школьный), эпоха отрочества и период подросткового возраста совпадают. Эпоха юности и период ранней юности, в свою очередь, частично совпадают (ранняя юность ограничивается рамками пребывания в школе).

Для первой макрофазы (эпохи детства) характерно относительное ***преобладание адаптации над индивидуализацией,*** *для второй (эпоха отрочества) —* ***индивидуализации над адаптацией*** *(годы перелома, обострения противоречий), для третьей (эпоха юности) — доминирование* ***интеграции над индивидуализацией.***

Данная концепция развития личности позволяет объединить подходы социальной и возрастной психологии.

Итак, личность формируется и развивается в условиях конкретно-исторического существования человека, в деятельности (трудовой, учебной и др.). Ведущую роль в процессах формирования личности играют обучение и воспитание.

Понятие формирования личности в психологии и педагогике. Понятие «формирование личности» употребляется в двух смыслах.

Первый *— формирование личности как ее развитие,* т.е. процесс и результат этого развития. Взятое в этом значении понятие формирования личности является предметом психологического изучения, в задачу которого входит выяснение того, что есть (находится в наличии, экспериментально выявляется, обнаруживается) и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий.

Это собственно *психологический подход* к формированию личности.

Второй смысл — формирование личности как ее целенаправленное воспитание (если можно так сказать, «формовка», «лепка», «конструирование»; А.С. Макаренко удачно назвал этот процесс «проектированием личности»). Это собственно *педагогический подход* к вычленению задач и способов формирования личности. Педагогический подход предполагает необходимость выяснить, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала требованиям, которые предъявляет к ней общество.

Нельзя допускать смешения психологического и педагогического подхода к формированию личности, в противном случае может произойти подмена желаемым действительного.

Педагогикой определяются задачи правильного подхода к процессу формирования личности молодых людей, выявляется, что должно быть сформировано в процессе воспитания. Педагогика, разрабатывая методику воспитательной работы, предлагает свои приемы и способы осуществления поставленной цели, говорит о том, как сформировать принципиальность, правдивость, доброту и другие важнейшие качества личности.

Задача психологии - изучить исходный уровень сформированности личностных качеств у конкретных школьников и в конкретных коллективах (ученических, профессионально-трудовых, семейных и др.), выяснить результаты воспитательной работы, в том числе, что реально сформировано, а что так и осталось задачей, какие фактические преобразования личности подростка оказались продуктивными и социально ценными, а какие - непродуктивными, как происходил процесс формирования личности (с какими трудностями пришлось столкнуться, насколько он был успешным и т.д.).

Педагогический и психологический подходы к формированию личности не тождественны друг другу, а образуют нерасторжимое единство. Бессмысленно изучать формирование личности с позиций психолога, если не знать, какими методами пользовались педагоги и какие цели они преследовали, не стремиться усовершенствовать эти методы. Не менее бесперспективной оказалась

бы работа педагога, если бы он не использовал возможности психолога, который выявляет реальные характеристики школьников, и не был бы психологически искушен в причинах нежелательных качеств, которые возникают подчас в его учениках как бы параллельно и независимо от применения, казалось бы, бесспорных форм и методов воспитания, если бы *он* не видел многообразных, иногда противоречащих друг другу, психологических последствий своей конкретной педагогической работы и т.д.

В формирующем психолого-педагогическом эксперименте позиции педагога и психолога могут совмещаться. Однако и в этом случае не следует стирать разницу между тем, что и как следует сформировать в личности учащегося психологу как педагогу (цели воспитания задаются не психологией, а обществом, а методы разрабатываются педагогикой), и тем, что должен исследовать педагог как психолог, выясняя, что было и что стало в структуре развивающейся личности в результате педагогического воздействия.

Часть IV

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Глава 15

ТЕМПЕРАМЕНТ

1. Общее понятие о темпераменте

Определение темперамента. Нельзя найти двух людей, одинаковых по своим психическим свойствам. Каждый человек отличается от других многими особенностями, единство которых образует его *индивидуальность.*

В психологических различиях между людьми существенное место занимают так называемые *динамические особенности психики.* Как известно, люди заметно отличаются друг от друга по силе отклика на окружающие воздействия, по проявляемой ими энергии, по темпу, быстроте психических процессов. Такого рода особенности существенным образом характеризуют психическую активность индивида, его моторику, эмоциональные проявления. Так, для одного человека более характерна пассивность, для другого - неустанная инициативность, одному присуща легкость пробуждения чувств, а другому - хладнокровие, одного отличают резкие жесты, выразительная мимика, другого - сдержанность движений, очень малая подвижность лица.

Разумеется, динамические проявления человека могут зависеть от требований ситуации, от воспитанных установок и привычек и т.п. Но психические различия, о которых идет речь, выступают и при прочих равных условиях: в одних и тех же обстоятельствах, при относительном равенстве мотивов поведения. Эти индивидуальные особенности проявляются еще в годы детства, отличаются особым постоянством, обнаруживаются в самых разных сферах поведения и деятельности, т.е. они не являются только чем-то

внешним. Многими экспериментальными исследованиями доказано, что в основе такого рода динамических проявлений лежат индивидуально-природные, врожденные свойства человека.

Динамические черты, присущие индивиду, внутренне связаны между собой, составляют своеобразную структуру. *Индивидуально своеобразная, природно обусловленная совокупность динамических проявлений психики и называется* ***темпераментом*** *человека.*

История представлений о темпераменте. Термин «темперамент» восходит к воззрениям античной науки на природу индивидуально-психологических различий. Древнегреческая медицина в лице крупнейшего ее представителя *Гиппократа (V в. до н.э.)* считала, что состояние организма зависит главным образом от количественного соотношения «соков» или жидкостей, имеющихся в организме. Такими необходимыми для жизни «соками» считались кровь, желчь, черная желчь и слизь (флегма), и предполагалось, что для здоровья необходимо их оптимальное соотношение. Римские врачи, работавшие несколькими столетиями позже, для обозначения «пропорции» в смешении жидкостей стали использовать слово temperamentum, что означает «надлежащее соотношение частей», от которого и произошел термин «темперамент». Постепенно в античной науке получила признание мысль о том, что не только телесные функции, но и психические особенности людей представляют собой выражение их темперамента, т.е. зависят от пропорции, в которой смешаны в организме основные «соки». Римский анатом и врач *Клавдий Гален,* живший во И в. до н.э., впервые дал развернутую классификацию разных типов темперамента. Впоследствии представителями античной медицины число типов темперамента было сведено до четырех. Каждый из них характеризовался преобладанием какой-либо одной жидкости.

Смешение жидкостей в организме, характеризующееся преобладанием крови, было названо *сангвиническим* темпераментом (от латинского слова «сангвис» - кровь); смешение, при котором преобладает лимфа - *флегматическим* темпераментом (от греческого слова «флегма» - слизь); смешение с преобладанием желтой желчи ~ *холерическим* темпераментом (от греческого слова «холэ» - желчь) и, наконец, смешение с преобладанием черной желчи - *меланхолическим* темпераментом (от греческих слов «мелайна холэ» - черная желчь).

Эти названия темпераментов сохранились до сих пор, но прежние представления об органической основе психологических различий между людьми имеют теперь по преимуществу исторический интерес.

В течение многих столетий, прошедших со времен античной науки, выдвигались различные новые гипотезы, стремившиеся объяснить причину различий динамических проявлений психики. В истории изучения этой проблемы можно выделить три основных системы взглядов. Самая древняя из них, как мы уже знаем, связывает причину индивидуальных различий с ролью тех или иных жидких сред организма. К этим *гуморальным теориям* (от латинского humor — влага, сок) относятся получившие широкое распространение уже в новое время представления об особом значении крови.

Так, немецкий философ *И. Кант (конец XVIII в.),* внесший большой вклад в систематизацию психологических представлений о темпераментах, считал, что природной основой темперамента являются индивидуальные особенности крови. Близка к такой точке зрения идея русского педагога, анатома и врача *П.Ф. Лесгафта,* писавшего (в конце XIX - начале XX в.) о том, что в основе проявлений темперамента в конечном счете лежат свойства системы кровообращения, в частности, толщина и упругость стенок кровеносных сосудов, диаметр их просвета, строение и форма сердца и т.д., с чем связаны быстрота и сила кровотока и как следствие - мера возбудимости организма и продолжительность реакций в ответ на различные стимулы. Давние представления о значении жидких сред организма получили частичное подтверждение в современных эндокринологических исследованиях, показавших, что такие свойства психики, как та или иная динамика реактивности, чувствительность, эмоциональная уравновешенность, в значительной степени зависят от индивидуальных различий в функционировании гормональной системы.

На рубеже XIX и начала XX вв. сформировалась так называемая *соматическая концепция,* согласно которой существует связь между свойствами темперамента и телосложением. Широкую известность получили труды немецкого психиатра *Э. Кречмера* (20-е годы нашего века), в которых обосновываются представления о том, что различия в типах строения тела (некоторые особенности роста, полноты, пропорций частей тела) указывают и на определенные различия в темпераменте. Американский ученый *У. Шелдон* (40-е годы нашего века) также ставил в прямую связь телесные особенности, выступающие в той или иной степени развития различных тканей организма, и особенности темперамента. Соматические теории не следует чрезмерно противопоставлять гуморальным: как тип строения тела, так и динамические свойства психики могут быть следствием одной и той же причины - результатом действия гормонов, выделяемых железами внутренней секреции.

Параллельно с представлениями о гуморальных, а затем и соматических источниках различий по темпераменту развивались (начиная с середины XVIII в.) идеи, получавшие все более полное и доказательное обоснование, о значении для динамических особенностей психики *возбудимости* и *чувствительности нервов*. Самой важной вехой на этом пути явилось обращение И.П. Павлова к изучению свойств головного мозга, органа психики. Великим физиологом было разработано (в 20-30-е годы нашего века) учение о *типах нервной системы,* или, что то же самое, *типах высшей нервной деятельности.* И.П. Павлов выделил три основных свойства нервной системы: *силу, уравновешенность* и *подвижность возбудительного и тормозного процессов*.

Сила нервной системы ~ самый важный показатель типа: от этого свойства зависит работоспособность клеток коры, их выносливость. Важное значение имеет и другой показатель - подвижность нервных процессов: установлено, что существуют очень большие индивидуальные различия в скорости, с которой происходит смена одного нервного процесса другим. Весьма значимый показатель и уравновешенность нервной системы: известно, например, что нередко тормозной процесс отстает по силе от возбудительного, степень уравновешенности между ними бывает различной. То или иное сочетание указанных свойств и составляет тип нервной системы.

Некоторые из сочетаний свойств типа, которые встречаются чаще других или же выступают наиболее ярко, и могут, согласно И.П. Павлову, служить объяснением той классификации темпераментов, которая известна с глубокой древности. А именно: *сангвиническому* темпераменту соответствует *сильный уравновешенный быстрый* тип нервной системы, *флегматическому* темпераменту — *сильный уравновешенный медленный* тип, *холерическому* темпераменту — *сильный неуравновешенный* тип, *меланхолическому* темпераменту - *слабый* тип нервной системы.

Подход к различиям в динамической стороне психики со стороны свойств типа нервной системы положил начало новому этапу в изучении физиологических основ темперамента. В трудах психологов *Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына* (50-60-е годы) уточнялись и обогащались представления о свойствах типа высшей нервной деятельности человека. Были открыты новые свойства нервной системы. Одно из них - *лабильность* (от этого свойства зависит скорость возникновения и прекращения нервного процесса, в отличие от *подвижности,* характеризующей быстроту смены одного процесса другим). Именно в функциональных особенностях мозга, его коры и подкорки, в свойствах типов нервной

деятельности (регулирующих накопление и расход энергии) видит современная наука ближайшие причины индивидуальных различий по темпераменту (исследования *В. С. Мерлина, Я. Стреляу* и др.). При этом в последние годы получает распространение точка зрения, согласно которой в основании темперамента лежит *общая конституция организма* (охватывающая биологические основы психики разного уровня), в которой особо значимое место принадлежит мозговым механизмам *(В.М. Русалов)*.

Общая активность и эмоциональность как стороны темперамента. Центральное место в характеристике темперамента занимает общая психическая активность. Имеется в виду не содержание активности, не ее направленность, а именно ее динамические особенности, сам энергетический уровень поведения.* Различия между людьми в этом отношении очень велики. Степень активности распределяется от вялости, инертности на одном полюсе до бурных проявлений энергии - на другом.

Различия по активности, относящиеся к темпераменту, выступают главным образом в следующих формах: выраженность самой потребности, тяга быть деятельным (стремление к продолжению начатой деятельности; сила напора, энергичность производимых действий; выносливость по отношению к напряжению, связанному с активностью); разнообразие производимых действий, склонность к их варьированию; скоростные характеристики реакций и движений (их темп, его нарастание и затухание, резкость и стремительность или же замедленность движений).

Установлено, что динамические проявления активности определенным образом обусловлены свойствами типа нервной системы. Так, интенсивность и устойчивость активности существенно зависят от силы нервной системы, а переменчивость активности и некоторые ее скоростные характеристики - от подвижности и лабильности. В других исследованиях было показано, что психическая активность как черта темперамента непосредственно зависит и от особого свойства нервной системы - *активированности* (данные *Э.А. Голубевой)*.

Очень большой интерес представляют результаты исследований, показавшие, что *слабость* типа нервной системы означает не только недостаток силы, малую выносливость, но и повышенную чувствительность, *реактивность,* т.е. готовность реагировать на незначительные раздражители (более слабая нервная система потому и быстрее утомляется, истощается, что она относительно легче возбуждается). А реактивность - это тоже один из видов активности. В этом отношении у лиц со слабостью нервной системы - свои особые предпосылки для проявлений активности. На основе реактивности (в пределах выносливости нервной систе-

мы) могут получить развитие быстро возникающие, изобретательные, тонко учитывающие обстоятельства формы активности.

Следует обратить внимание на то, что черты общей психической активности заметно выступают в речедвигательных особенностях, в почерке. Темп и ритм устной речи, движения при письме многое могут поведать об этой стороне темперамента. Впрочем - как и о другой его стороне - эмоциональности.

Динамические различия по эмоциональности проявляются в степени *впечатлительности* (нетрудно обнаружить, что у некоторых людей достаточно самого незначительного повода, чтобы вызвать эмоциональную реакцию, тогда как у других для этого потребуется усиленное воздействие), в *импульсивности* (этим термином обозначают быстроту, с которой эмоция становится побудительной силой поступков, без предварительного обдумывания и принятия решения их выполнить), в *эмоциональной лабильности* (имеется в виду скорость, с которой прекращается эмоциональное состояние или происходит смена одного переживания другим).

Таким образом, в динамических чертах психики обнаруживаются как особенности устремлений, действий, так и переживаний. Сфера проявлений темперамента - общая психическая активность и эмоциональность.

Типы темпераментов. До настоящего времени основными типами темперамента считаются те же четыре, которые были выделены античной наукой: сангвинический, холерический, флегматический и меланхолический. Представление о том, какой у человека темперамент, обычно складывается на основании некоторых характерных для данного лица психологических особенностей. Человека с заметной психической активностью, быстро отзывающегося на окружающие события, стремящегося к частой смене впечатлений, сравнительно легко переживающего неудачи и неприятности, живого, подвижного, с выразительной мимикой и движениями называют *сангвиником*. Человека невозмутимого, с устойчивыми стремлениями и настроением, с постоянством и глубиной чувств, с равномерностью действий и речи, со слабым внешним выражением душевных состояний называют *флегматиком*. Человека очень энергичного, способного отдаваться делу с особой страстностью, быстрого и порывистого, склонного к бурным эмоциональным вспышкам и резким сменам настроения, со стремительными движениями называют *холериком*. Человека впечатлительного, с глубокими переживаниями, легкоранимого, но внешне слабо реагирующего на окружающее, со сдержанными движениями и приглушенностью речи называют *меланхоликом*. Каждому типу темперамента присуще свое соотно-

шение психических свойств, прежде всего разная степень активности и эмоциональности, а также тех или иных особенностей моторики. Определенная структура динамических проявлений и характеризует тип темперамента.

Понятно, что не всех людей можно распределить по четырем типам. Вопрос о разнообразии темпераментов еще не является окончательно решенным в науке. Но названные типы принято считать наиболее характерными. В жизни достаточно часто встречаются люди, которых можно отнести к тому или другому из этих типов.

Вот, например, характерные представители основных типов темперамента в подростковом возрасте, ученики шестых классов, возраст 12—13 лет (описания первых трех - из.работы *В.С. Мерлина* и *Б.Л. Вяткина)*.

Сангвиник (Сережа Т.) Очень живой, непоседливый подросток. В классе ни минуты не сидит спокойно, постоянно меняет позу, вертит что-либо в руках, тянет руку, разговаривает с соседом. Быстрая походка вприпрыжку, быстрый темп речи. Очень впечатлителен и легко увлекается. С увлечением и возбужденно рассказывает о просмотренном фильме, прочитанной книге.. На уроках живо откликается на каждый новый факт или новую задачу. Вместе с тем его интересы и увлечения очень непостоянны и неустойчивы. Увлекшись новым делом, мальчик легко охладевает к нему. У него живое, подвижное, выразительное лицо. По его лицу легко угадать, каково его настроение, каково его отношение к предмету или к человеку. На интересных для него уроках он проявляет большую работоспособность. На «неинтересных» же уроках почти не слушает учителя, разговаривает с соседями, зевает. Чувства и настроения его очень изменчивы. Получив «двойку», он готов расплакаться и с трудом сдерживает себя. Однако не проходит и получаса, как он совершенно забывает о плохой отметке и в перемену бурно и весело носится по коридорам. Несмотря на его живость и непоседливость, его легко дисциплинировать: у опытного учителя он прекрасно сидит на уроках и никогда не мешает работе класса. Быстро привыкает к новой обстановке и новым требованиям. В данной школе он учится первый год, а между тем уже привык к новым учителям, сошелся с ребятами, подружился со многими, вошел в актив класса.

Холерик (Саша П.). Выделяется среди одноклассников своей порывистостью. Увлекшись рассказом учителя, легко приходит в состояние возбуждения и прерывает рассказ различными восклицаниями. На любой вопрос преподавателя готов отвечать не подумав, и потому часто отвечает невпопад. В досаде и раздражении легко выходит из себя, вступает в драку. Объяснения учителя слушает очень сосредоточенно, не отвлекаясь. Так же сосредоточенно выполняет классную и домашнюю работу. На переменах никогда не сидит на месте, бегает по коридору или борется с кем-нибудь. Говорит громко, быстро. Пишет быстро, размашисто, почерк неровный. Очень выразительное лицо. В выполнении общественных поручений, а также в спортивных занятиях проявляет увлеченность, упорство. Его интересы довольно постоянны и устойчивы. Не теряется при возникающих трудностях и с большой энергией их преодолевает.

Меланхолик (Коля М.). На уроках спокоен, сидит всегда в одном и том же положении, что-нибудь вертит в руках, настроение меняется от очень незначительных причин. Он болезненно чувствителен. Когда учитель пересадил его с одной парты на другую, он обиделся, долго размышлял, почему его

пересадили, и в этот день на всех уроках сидел расстроенный и подавленный. Вместе с тем чувства у него пробуждаются медленно. При посещении представления в цирке он долго сидит молча, с неподвижным лицом и лишь постепенно начинает «оттаивать» - улыбаться, смеяться, вступать в разговор с соседями. Легко теряется. Стоит учителю сделать ему самое мягкое замечание, как мальчик смущается, голос его становится глухим, тихим. Очень сдержан в выражении чувств. Получив «двойку», нисколько не изменившись в лице, идет на место и садится, но дома, по словам родителей, долго не может успокоиться, не в состоянии приняться за работу. Отвечает на уроке неуверенно, запинаясь, даже если тщательно подготовился к уроку. Свои способности и знания оценивает низко, тогда как в действительности он несколько выше среднего уровня. Если при выполнении какого-либо учебного задания встречаются трудности, он теряется и не доводит работу до конца. Движения вялые, слабые, говорит медленно, несколько тягуче.

Флегматик (Виктор М.). Его отличают неторопливость и спокойствие. Он отвечает на вопросы не сразу и без какой-либо живости, как бы хорошо ни знал материал. Для него характерна неутомимость: он не избегает дополнительной умственной нагрузки и, сколь бы долго ни занимался, его не удается видеть усталым. Он тянется к логически развернутым, пространным высказываниям: произносит слова ровным голосом, не боясь сбиться, как бы уже в самом начале длинного построения зная, когда и каким образом будет закончена начатая мысль. Внешне он не возбуждается и ничему не удивляется на уроке, что 'бы ни происходило в классе. С младших классов он любит занятия по математике и по физкультуре, и этим привязанностям остается верен. Он участвует в спортивных соревнованиях (гимнастика), не обнаруживая, в отличие от большинства участников, какого-либо азарта или волнений. Он не бывает ни суматошным, ни веселящимся, ни расстроенным.

Экстраверты и интроверты. В психологии получила определенное признание классификация темпераментов, основанная на учете таких психологических особенностей, которые обозначают терминами экстраверсия, интроверсия (эти понятия были введены в психологию швейцарским психиатром и психологом *К. Юнгом* в первой четверти нашего века). *Для экстравертированного типа людей характерны направленность на взаимодействие с внешним миром, тяга к новым впечатлениям, импульсивность, общительность, повышенная двигательная и речевая активность. Для* ***интровертированного*** *типа характерны фиксация интересов на своем внутреннем мире, склонность к самоанализу, затрудненность социальной адаптации, замкнутость, некоторая заторможенность движений и речи.* Заметим, что собственно к темпераменту может быть отнесен только динамический аспект тех психологических черт, которые отличают эти типы.

В дальнейшем различия по экстраверсии-интроверсии, а также различия по эмоциональной устойчивости (где на одном полюсе - постоянство настроений, уверенность в себе, высокая сопротивляемость отрицательным воздействиям, а на другом полюсе - резкая смена настроений, обидчивость, раздражительность, обозначаемые словами «уровень тревожности») изучались

в связи с различиями по свойствам нервной системы (исследования английского психолога *Г. Айзенка).* Обнаружилось, в частности, что признаки экстраверсии, как и признаки эмоциональной устойчивости, имеют в своей основе менее реактивную нервную систему, тогда как признаки интроверсии, как и эмоциональной тревожности, являются выражением более высокой реактивности. При этом оказалось, что экстраверсия и интроверсия, эмоциональная устойчивость и высокая тревожность могут выступать в разных сочетаниях. *В результате с новой стороны наметился подход к основным типам темперамента:* сочетание экстраверсии и эмоциональной устойчивости (сангвиник), сочетание экстраверсии и эмоциональной неустойчивости (холерик), сочетание интроверсии и эмоциональной устойчивости (флегматик), сочетание интроверсии и эмоциональной неустойчивости (меланхолик).

Однако при таком совмещении двух типологий получается, что у холерика эмоциональная неустойчивость, а у флегматика интроверсия вступают в противоречие с характеристикой силы их нервной системы. По-видимому, проявления реактивности могут и не совпадать с различиями по силе-слабости нервной системы. Несоответствие некоторым исходным данным о физиологических основах темперамента указывает на то, что в сопоставляемых классификациях были взяты разные основания для деления на типы.

Будем учитывать, что классификация типов темперамента в значительной мере условная. На самом деле типов темперамента (как и типов нервной системы) существует гораздо больше, чем .четыре. Многие люди, хотя и близки по отдельным своим проявлениям к какому-нибудь из основных типов, но все же не могут быть вполне определенно отнесены именно к данному типу. В случаях, когда человек обнаруживает черты разных темпераментов, говорят о «смешанном» типе темперамента.

Возрастные особенности темперамента. Свойства темперамента - врожденные, наследственно обусловленные, как и те свойства нервной системы, которые составляют их ближайшую физиологическую основу.

Наследственная обусловленность ряда свойств нервной системы была установлена при применении так называемого «близнецового метода». Само по себе сходство психофизиологических свойств у близнецов не может считаться доказательством наследственного происхождения этих свойств ~ ведь сходство между близнецами может объясняться одинаковостью условий развития. Но существует два типа близнецов: однояйцовые (с совершенно одинаковой наследственностью) и разнояйцовые (наследственность которых различается, как у обычных братьев и сестер).

Понятно, что по тем признакам, которые именно наследственно обусловлены, будет обнаруживаться большее сходство у однояйцовых близнецов, чем у разнояйцовых. Специальное сопоставление сходства свойств типа нервной системы (внутри пар) у однояйцовых и разнояйцовых близнецов и позволило доказать существенную роль наследственности (данные *КВ. Равич-Щербо)*.

Возрастные изменения темперамента, несомненно, находятся в прямой зависимости от хода созревания и развития организма ребенка, прежде всего мозговых основ психики, свойств нервной системы.

Детей отличают (и чем младше ребенок, тем в большей степени) некоторые признаки слабости типа нервной системы, что означает, как уже отмечалось, не только малую выносливость, но и более высокую чувствительность. Именно возрастная слабость нервной системы может обусловливать в ранние годы особую яркость восприятия, детскую впечатлительность и такие черты, как легкость перехода к возбуждению, импульсивность.

Характерны для детских возрастов также интенсивность эмоциональных переживаний и их неустойчивость. Весьма обычны, например, стремительные переходы от горестных слез к улыбке, веселью. Слабость нервной системы удивительным образом сочетается в годы детства с быстрым возобновлением энергии. Об этом своеобразии работоспособности ребенка *К.Д. Ушинский* писал: «Заставьте ребенка сидеть, он очень скоро устанет, лежать - то же самое; идти он долго не может, не может долго ни говорить, ни петь, ни читать, и менее всего долго думать; но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту; а крепкого детского сна достаточно, чтобы возобновить детские силы».

Нельзя не учитывать, что существуют возрастные особенности темперамента: в каждом детском возрасте - своя специфика активности, эмоциональности и моторики. Так, в младшем школьном возрасте характерные черты активности - это легкость пробуждения интереса и недостаточная длительность состояния сосредоточенности, связанные с той же слабостью нервной системы. И эмоциональность в эту пору жизни, и моторика, конечно же, иные, чем в последующих школьных возрастах. С годами происходит как увеличение возможностей нервной системы, так и ограничение, утрата ее ценных детских свойств.

На фоне возрастных особенностей уже с первых лет жизни обнаруживаются у ребенка и такие динамические черты, которые указывают на принадлежность его к тому или иному типу

темперамента. Различия в этом отношении вполне определенно выступают, например, когда дети уже овладели устной речью. Так, если у ребенка громкая, быстрая, отчетливая речь, с правильными интонациями, сопровождаемыми живыми жестами, выразительной мимикой, это может означать признаки сангвинического темперамента. Когда речь медленнее, чем у других, спокойная, равномерная, иногда с остановками, без резко выраженных эмоций, жестикуляции и мимики, это может свидетельствовать о проявлении особенностей флегматического темперамента. На признаки холерического темперамента указывает речь торопливо-напряженная, порывистая, как бы захлебывающаяся. Наконец, к признакам меланхолического темперамента может быть отнесена речь приторможенная, тихая, иногда снижающаяся до шепота. Разумеется, более уверенно о типе темперамента можно судить, если будут также достаточно учитываться особенности двигательной и общей активности ребенка.

В годы детства далеко не просто отличить, что в наблюдаемых у ребенка динамических чертах идет от своеобразия его нервной системы и что от возрастного этапа созревания. Нужно иметь в виду, что в динамических свойствах детской психики одновременно проявляются как признаки уже того или иного типа темперамента, так и возрастные особенности темперамента.

2. Роль темперамента в трудовой и учебной деятельности

Как мы уже знаем, динамические черты выступают не только во внешней манере поведения, не только в движениях - они дают себя знать и в умственной сфере, в сфере побуждений, в общей работоспособности. Естественно, особенности темперамента сказываются в учебных занятиях и в труде.

Главное, нужно иметь в виду, что *различия по темпераментам — это прежде всего различия не по уровню возможностей психики, а по своеобразию ее проявлений*. Каждый темперамент имеет и положительную, и отрицательную стороны. Конкретное представление об этом дают результаты изучения влияний на деятельность отдельных свойств типа нервной системы и соответствующих им черт темперамента.

Сильные и слабые типы в деятельности. Нам уже известно, что слабость нервной системы - это не только недостаток силы: такой тип нервной системы имеет и свои достоинства, а в некоторых отношениях и преимущество по сравнению с сильным типом нервной системы.

Проводились, например, такие опыты: группе учеников (у них предварительно определялась сила нервной системы) предлагалось

решать простейшие арифметические примеры в течение всего урока. Оказалось, что в ходе выполнения этого задания выступили такие различия: ученики слабого типа, в отличие от учеников сильного типа, на начальном этапе решали большее количество примеров (сказывалась присущая им повышенная отзывчивость на окружающее, реактивность), но зато они же быстрее уставали; а ученикам с чертами темперамента, обусловленными сильной нервной системой, требовалась «раскачка», чтобы включиться в работу, но они могли выполнять задание дольше, не снижая продуктивности.

В одном исследовании велись наблюдения за учебной работой наиболее развитых, способных старшеклассников (у них же в лабораторных опытах определялась сила нервной системы). Оказалось, что среди этих учеников были представители как сильного, так и слабого типов нервной системы. Но выяснилось, что процесс учебных занятий протекал у них по-разному в зависимости от их темперамента. Так, если в умственной работе ученика выделить три этапа - подготовительный, исполнительный и контрольный, то обнаруживалось, что сильные мало времени уделяли подготовительным и контрольным действиям (например, исправления, добавления в сочинениях делались ими по преимуществу по ходу их написания), тогда как слабых отличала продолжительность подготовительных и контрольных действий (в частности, большинство исправлений и добавлений в сочинениях вносилось ими уже в дополнительное время — при самопроверке). Другое отличие: сильные достаточно длительно могли выполнять ряд заданий и поручений без специального планирования и распределения во времени, тогда как слабые предпочитали браться за новую работу, лишь полностью завершив прежнюю, а для заданий, полученных на длительный срок, старались заранее составить планы на день, неделю и т.д. По конечной же продуктивности, по общей исполнительности нельзя было отдать предпочтение учащимся того или другого темперамента.

Установлено, что в некоторых видах монотонной работы лица с относительной слабостью нервной системы имеют определенные преимущества: *их повышенная чувствительность предохраняет от снижения восприимчивости, от развития сонливости, которая легко может возникать в таких условиях*. Но в тех видах труда, где приходится иметь дело с особенно сильными, неожиданными или устрашающими раздражителями, лица слабого типа, именно из-за особенностей своего темперамента могут оказаться не в состоянии справляться с деятельностью.

Показательны данные психологических наблюдений в области спорта. Так, школьники проявили индивидуальные различия

в успехах, достигаемых в условиях тренировочных занятий на уроках, а затем — в условиях публичных выступлений. Оказалось, что ученики сильного типа нервной системы во время ответственных соревнований показывают более высокие результаты, чем на тренировках, тогда как ученики слабого типа более успешно проявляют себя на тренировке, а во время соревнований их результаты ухудшаются, утрачивают свою стабильность. Это объясняется различиями между темпераментами по возбудимости, по способности выдерживать большое напряжение, по тому, как переживается состояние, вызываемое повышенной ответственностью, риском.

Таким образом, лица с более сильным типом нервной системы лучше решают одни задачи, а с более слабым - другие. Часто к разрешению одной и той же задачи лица, различающиеся по силе нервной системы, должны идти разными путями.

Подвижные и инертные типы в деятельности. Слабая выраженность собственно подвижности (малая скорость возникновения и прекращения возбуждения и торможения), т.е. и н е р т н о с т ь нервных процессов, может иметь как отрицательное, так и положительное значение. Отрицательная сторона инертности - замедленность динамических изменений, положительная — длительность сохранения, устойчивость психических процессов. Соответствующие психологические различия обусловливают прежде всего особенности хода деятельности, а не ее эффективность.

Характерная в этом отношении картина обнаружилась при изучении различий между учениками (VII класс) с более подвижным и более инертным темпераментами при усвоении начальных трудовых умений. Оказалось, что учащиеся с высокой подвижностью нервных процессов действовали быстрее других, но при этом иногда пропускали элементы задания из-за излишней стремительности. Учащиеся же, чья нервная система была признана инертной, выполняли задания более равномерно и плавно, а иногда и более успешно. Правда, у них происходили нежелательные задержки срока сдачи работы, но зато их достоинством была пунктуальность выполнения. Значительная их часть компенсировала свои относительно ограниченные скоростные возможности большим вниманием к объяснениям педагога и к чертежам.

Умственные способности, способ деятельности и темперамент. Исследования, проводившиеся с целью ответить на вопрос, существует ли зависимость между уровнем интеллектуальных способностей и типом темперамента, показали, что лица с высоким уровнем умственных способностей могут обладать самым разным темпераментом, а лица, имеющие одинаковый темперамент, могут обнаруживать самые разные уровни умственных

способностей. Особенности темперамента, конечно же, сказываются и в собственно умственном труде: в таких характеристиках, как скорость, беглость умственных операций, устойчивость и переключаемость внимания, динамика «втягивания» в работу, эмоциональная саморегуляция по ходу работы, та или иная степень напряжения и утомляемости. Однако свойства темперамента, придавая своеобразие манере, стилю деятельности, не предопределяют самих умственных возможностей человека. *Особенности темперамента обусловливают пути и способы работы, но не уровень достижений. В свою очередь, умственные возможности человека создают условия для компенсации недостатков темперамента.*

В качестве иллюстрации приведем сравнительную характеристику старшеклассников, с медалью окончивших школу.

Арсений - неустанно деятельный, активный. Он обычно увлекается работой, переставая замечать окружающих. Легко выполняет параллельно несколько дел; сложность и изменчивость обстоятельств не ослабляют его энергии. По-другому протекает умственная деятельность Павла. Выполнение уроков тянется долго; любые задания требуют у него подготовки и раздумий. Каждое маленькое препятствие, непредвиденное обстоятельство длительно задерживают на себе его внимание. Показательно, что Арсений, который, в отличие от Павла, всегда действует очень интенсивно, способен отдохнуть в короткий срок. Переход от школы до дома, непродолжительный разговор на постороннюю тему, а главное, перемена занятий достаточны, чтобы восстановить его силы. Павел же утомляется к концу учебного дня в школе, и ему иногда нужно поспать днем, чтобы восстановить силы для умственной работы.

Характерное различие между юношами проявляется в их отношении к усвоению нового материала, и к повторению пройденного. Остановимся на этом: здесь выразительно выступает умственное своеобразие каждого из них. Арсений с огромным интересом слушает объяснение нового. Чтение учебной книги дает ему наибольшее удовлетворение, когда он читает книгу впервые; сама трудность усвоения нового доставляет ему удовольствие; новое приводит его в состояние бодрости, а то и возбуждения. Наоборот, повторение пройденного (в конце темы, в конце четверти или в конце года) не вызывает у него положительноТо отношения; на уроках повторения он склонен заниматься посторонними делами. Прямо противоположная картина у Павла: ему особенно нравится повторение. К новому он относится с интересом, он один из вдумчивых и любознательных учеников, но для него утомительно длительно следить за объяснениями, ему надо время от времени ослабить внимание и отвлечься; кроме того, ему трудно сразу приходить к каким-нибудь выводам — ему нужно предварительно освоиться с материалом. Поэтому при объяснении нового он бывает в несколько тревожном, слегка растерянном состоянии, иным он становится при повторении. К прежнему материалу он привык, его освоил и, уже владея в основном фактами и определенными ходами мысли, он может удивить точностью, сознательностью своих формулировок.

Арсений и Павел очень заметно отличаются друг от друга и по своим эмоциональным особенностям: у первого сравнительно легко возникает чувство гнева, второй легко приходит в состояние восторженности, умиления.

Знакомство с биографиями юношей, материалы наблюдений позволили сделать определенные выводы об их темпераментах. Арсений, судя по всему,

близок к сильному неуравновешенному типу нервной деятельности, у него отмечаются черты холерического темперамента. Павел же тяготеет к слабому типу, у него заметны черты меланхолического темперамента. Весьма показательно, что слабость типа нервной деятельности не помешала ему стать одним из лучших учеников, развить значительные умственные способности. В конечном итоге превосходство Арсения над Павлом относительно. Разумеется, быстрота реакций и легкость перехода к новой умственной нагрузке - ценнейшее свойство. Но Арсений как бы сразу выявляет максимум своих возможностей. Павел же медленно и неуверенно продвигается к решению возникающих перед ним задач, иногда задерживаясь на одних и тех же вопросах, способен постепенно все яснее и тоньше, все полнее и правильнее в них разобраться. Умственная работа Павла с количественной стороны малопроизводительная, но с качественной стороны его достижения не уступают достижениям Арсения. В данном случае сама трудность формирования мысли, связанная с особенностями темперамента, становится предпосылкой особенно углубленной и тщательной работы мышления.

Такие свойства темперамента, как уровень активности и легкость переключения с одного занятия на другое могут оказывать весьма противоречивое влияние на успешность учения. Все зависит от того, как используются те или иные динамические черты. Так, малая психическая активность нередко компенсируется повышенной тщательностью работы. Обычно в зависимости от особенностей темперамента изменяется самый способ учебных занятий, их режим. Несомненно, что при любом типе темперамента возможен свой путь достижения высоких учебных успехов.

Профессиональные требования. Вместе с тем в некоторых видах деятельности от свойств темперамента может зависеть не только ход их выполнения, но в определенной мере и результат. По отношению к этим видам деятельности можно говорить о более благоприятных и менее благоприятных динамических чертах психики. В тех областях труда, где предъявляются жесткие требования к темпу или интенсивности действий, индивидуальные особенности динамических проявлений психики могут стать фактором, влияющим на пригодность к деятельности. В некоторых профессиях требования к динамическим свойствам настолько высоки, что возникает надобность в предварительном отборе людей по таким свойствам. Например, тем, кто хочет стать летчиком-испытателем, или диспетчером на некоторых производствах, или овладеть некоторыми видами циркового искусства, нужно обладать подвижным и сильным типом нервной системы. Эмоциональная возбудимость как сторона темперамента необходима в деятельности актера и музыканта.

Но в большинстве профессий свойства темперамента, сказываясь на своеобразии процесса деятельности, не влияют на ее конечную продуктивность. Недостатки темперамента могут компенсироваться за счет увлеченности, специальной подготовки, волевых усилий.

Интересно, что в условиях совместной деятельности людей (если вместе работают, например, двое) черты их темперамента оказывают более существенное влияние на конечный результат, чем в тех случаях, когда каждый работает индивидуально. При этом обнаруживаются более благоприятные и менее благоприятные сочетания разных типов темперамента. Так, например, в некоторых видах занятий участие холерика оказывается более эффективным, когда он работает совместно с флегматиком или меланхоликом, чем когда его партнером является сангвиник или, особенно, холерик (исследование *В.М.Русалова)*. Такого рода факты показывают, что нельзя оценивать значение тех или иных свойств темперамента, не учитывая совместный характер многих видов деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности. Как уже отмечалось, рсобенности темперамента выступают прежде всего в своеобразии способов работы, а не в эффективности деятельности,

Психологи, разносторонне изучавшие индивидуальный стиль деятельности *(В.С. Мерлин, Е.А. Климов),* показали, что он не возникает у человека сразу и только стихийно. Индивидуальный стиль вырабатывается и совершенствуется, если человек активно ищет приемы и способы, помогающие ему применительно к своему темпераменту достигать лучших результатов. Индивидуальный стиль деятельности более отчетливо проявляется у наиболее успешных работников, у спортсменов-мастеров, у лучших учеников.

Как известно, среди выдающихся людей в каждой области творчества - в науке, технике, искусстве, в самых различных видах труда - можно встретить представителей разных типов темперамента. Так вот, для творческой личности характерна индивидуализация приемов работы, когда сознательно, а отчасти и непроизвольно применяются именно такой режим и такие индивидуальные способы выполнения деятельности, которые соответствуют индивидуальному темпераменту.

Овладение свойствами своего темперамента и их компенсация, формирование индивидуального стиля деятельности начинаются в годы детства, происходят под влиянием обучения и воспитания.

3. Темперамент и проблемы воспитания

Различия по темпераменту и задачи воспитания. Педагогам и воспитателям постоянно приходится сталкиваться с различиями между детьми по их общей активности и по выраженности их чувств. Но для подлинного понимания таких различий нужны достаточно длительные и разносторонние наблюдения. При кратковременном знакомстве с ребенком можно получить лишь отдельные, более

или менее яркие впечатления о динамической стороне психики, которые недостаточны, однако, для достоверного суждения о свойствах темперамента. Лишь зная условия развития ученика, сопоставляя данные о его поведении и деятельности в разных обстоятельствах, можно отличить случайные манеры, привычки от более коренных черт темперамента.

Для отнесения ученика к определенному типу темперамента, как явствует из всего изложенного выше, следует убедиться в той или иной выраженности у него прежде всего таких черт:

1. *Активность.* О ней судят по тому, с какой степенью напора (энергичности) ребенок тянется к новому, стремится воздействовать на окружающее и изменить его, преодолевать препятствия.

2. *Эмоциональность.* О ней судят по чуткости к эмоциогенным воздействиям, по расположенности находить поводы для эмоциональной реакции. Показательна легкость, с какой эмоция становится побудительной силой поступков, а также скорость, с которой происходит смена одного эмоционального состояния другим.

3. Особенности *моторики.* Они выступают в быстроте, резкости, ритме, амплитуде и ряде других признаков мышечного движения (часть из них характеризует и речевую моторику). Эта сторона проявлений темперамента легче поддается наблюдению и оценке.

При этом важно иметь в виду, что не бывает «хороших» и «плохих» темпераментов. Задача воспитателя должна заключаться не в том, чтобы пытаться переделывать один тип темперамента в другой (это и невозможно), а в том, чтобы путем систематической работы *содействовать развитии} положительных сторон каждого темперамента и одновременно помогать освобождаться от тех отрицательных моментов, которые могут быть связаны с данным темпераментом.*

Индивидуальный подход и тип темперамента. Каждый тип темперамента может проявлять себя как в положительных, так и в отрицательных психологических чертах. Энергия, страстность холерика, если они направлены на достойные цели, могут быть ценными качествами, но недостаточная уравновешенность, эмоциональная и двигательная, может выразиться, при отсутствии надлежащего воспитания, в несдержанности, резкости, склонности к постоянным взрывам. Живость и отзывчивость сангвиника - положительные качества, но при недостатках воспитания они могут привести к отсутствию должной сосредоточенности, к поверхностности, склонности разбрасываться. Спокойствие, выдержка, отсутствие торопливости флегматика - это достоинства. Но в неблагоприятных условиях воспитания они могут сделать человека вялым, равнодушным ко 'многим впечат-

лениям жизни. Глубина и устойчивость чувств, эмоциональная чуткость меланхолика - ценные черты, но при недостатке соответствующих воспитательных воздействий у представителей этого типа может развиваться расположенность целиком погружаться в собственные переживания, излишняя застенчивость.

Таким образом, одни и те же исходные свойства темперамента не предопределяют того, во что они разовьются - в достоинства или в недостатки. Не следует приписывать к чертам темперамента то, что является результатом невоспитанности. Например, отсутствие выдержки и самообладания в поведении не обязательно говорит о холерическом темпераменте - оно может быть следствием просчетов в воспитании при любом темпераменте. Чрезмерная легкость смены интересов и увлечений, несдержанность, безразличие к окружающему, пугливость и другие отрицательные свойства ребенка (как и взрослого) могут быть не чертами темперамента, а результатом влияния окружающих людей: заласкивания и поощрения капризов в одних случаях, излишней строгости и подавления самостоятельности -в других. Ученик в школе может казаться робким, производить впечатление крайнего представителя меланхолического типа, но не быть им в действительности. Его поведение может быть вызвано, например, тем, что он отстал по учебным предметам или у него очень тяжелые семейные обстоятельства.

Сказанное не должно приводить к недооценке действительных различий по темпераменту. Знание черт темперамента детей позволяет правильнее понимать некоторые особенности их поведения, дает возможность варьировать нужным образом приемы воспитательных воздействий.

Специально изучалось, как по-разному влияет на детей с одинаковой заинтересованностью учением, но при разном темпераменте, отрицательная оценка педагога. Оказалось, что если у ученика с сильной нервной системой обнаруживается стимулирующее действие отрицательной оценки, то у ученика со слабостью нервной системы после такой оценки были заметны подавленность, растерянность, утрата веры в свои силы. Понятно, что столь различные реакции учеников требуют и различной педагогической тактики.

Некоторые дети легко и быстро осваиваются с резкими изменениями в распорядке школьного дня, другие же - медленно, и их работа разлаживается. При объяснении подобных фактов также следует учитывать различия по темпераменту. Дети с некоторой инертностью не могут сразу включиться в, новую деятельность, для них затруднительно переключаться с одного занятия на другое

даже на уроке по одному и тому же предмету (например, при переходе от выслушивания объяснения к письму и т.п.). В то же время у детей с высокой подвижностью частые смены деятельности нередко поддерживают рабочее состояние на уроках.

Предметом особой заботы учителей чаще всего бывают дети-холерики и дети с меланхолическим темпераментом. Первых надо систематически удерживать от бурных реакций, приучать к сдержанности, самообладанию, прививать им привычку к более спокойной и равномерной работе. У вторых надо развивать уверенность в своих силах, поощрять их активность, требовать поступков, связанных с преодолением трудностей. Дети со слабой нервной системой нуждаются в более четком режиме и определенном ритме работы.

Растущему человеку необходимо постепенно научиться сознательно регулировать свое поведение и деятельность. У представителей разных типов темперамента это происходит по-разному. Так, если холерику легче, чем флегматику, выработать у себя быстроту и энергичность действий, то флегматику легче, чем холерику, выработать выдержку и хладнокровие. Другими словами, темперамент сказывается на чертах поведения, но не предопределяет их: первостепенное значение имеют воспитательные воздействия и вся система отношений растущего человека к окружающему миру.

Известно, что в соответствующих условиях воспитания и при слабом типе нервной системы может развиться сильная воля, и наоборот, при сильном типе нервной системы в условиях «тепличного» воспитания могут возникнуть признаки недостаточной энергии, беспомощности. Не всякий холерик решителен и не всякий сангвиник отзывчив. Такие свойства должны выработаться. Это предполагает и определенную саморегуляцию, самовоспитание.

Черты темперамента, т.е. особенности динамической стороны психики, являются только одной из предпосылок развития тех важнейших свойств психики, которые составляют х а р а к т е р человека.

Глава 16

ХАРАКТЕР

1. Понятие о характере

Определение характера. В переводе с греческого «характер» - это «чеканка», «примета». Действительно, характер - это особые приметы, которые приобретает человек, живя в обществе. Подобно тому как индивидуальность личности проявляется в особенностях протекания психических процессов (хорошая память, богатое воображение, сообразительность и т.д.) и в чертах темперамента, она обнаруживает себя и в чертах характера.

Характер — это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обусловливая типичные для индивида способы поведения.

Личность человека характеризуется не только тем, что он делает, но и тем, как он это делает. Действуя на основе общих интересов и разделяемых всеми убеждений, стремясь в жизни к общим целям, люди могут обнаруживать в своем общественном поведении, в своих поступках и деяниях не одинаковые, порой противоположные индивидуальные особенности. Можно наряду с другими людьми испытывать те же трудности, выполнять с равным успехом свои обязанности, любить или не любить одно и то же, но быть при этом мягким, уступчивым или жестким, нетерпимым человеком, веселым или грустным, уверенным или робким; уживчивым или неуживчивым. Одинаковые по смыслу критические замечания, обращенные к школьникам, одними педагогами делаются всегда в мягкой, вежливой, доброжелательной форме, а другими - грубо и бесцеремонно. У людей же с противоположными взглядами на жизнь, с различиями в интересах, в культурном уровне, с неодинаковыми моральными принципами эти укоренившиеся индивидуальные особенности, как правило, бывают еще более резко выраженными.

Индивидуальные особенности, образующие характер человека, относятся в первую очередь к воле (например, решительность или

неуверенность, боязливость) и к чувствам (например, жизнерадостность или угнетенность), но в известной мере и к уму (например, легкомыслие или вдумчивость). Впрочем, проявления характера являются комплексными образованиями и в ряде случаев практически не поддаются разнесению по разрядам волевых, эмоциональных или интеллектуальных процессов (к примеру, подозрительность, великодушие, щедрость, злопамятность и др.).

Характер, общественные отношения и социальные группы. Характер обнаруживает зависимость от общественных отношений, определяющих направленность личности человека.

Становление характера происходит в условиях включения личности в различные по уровню развития социальные группы (в семье, дружеской компании, трудовом или учебном коллективе, асоциальной ассоциации и т.д.). В зависимости от того, как осуществляется индивидуализация личности в референтной для нее группе -и каков уровень развития межличностных отношений в ней, у подростка, к примеру, могут формироваться в одном случае открытость, прямота, смелость, принципиальность, твердость характера, в другом случае - скрытность, лживость, трусость, конформность, слабохарактерность. В коллективе высокого уровня развития создаются наиболее благоприятные возможности развития и закрепления лучших черт характера. Этот процесс способствует оптимальной интеграции личности в группе.

Зная характер человека, можно предвидеть, как он будет вести себя при тех или иных обстоятельствах, а следовательно, и направлять поведение человека. Так лицо, которое распределяет ту или иную работу (руководитель, педагог и т.п.) учитывает не только их знания и умения, но и характер. Один, например, упорен и трудолюбив, но несколько медлителен и чрезмерно осторожен. Другой горяч, близко к сердцу принимает интересы дела, но нетерпим к мнениям, хотя бы немногим отличающимся от его собственного, и поэтому может быть излишне резок и даже груб. Опираясь на ценные свойства характера воспитуемого, педагог стремится развить и упрочить их, а отрицательные - ослабить или хотя бы компенсировать, возместив другими, социально значимыми качествами'

Знание характера, как и темперамента учащегося, является условием эффективности индивидуального подхода педагога в учебно-воспитательной работе.

2. Структура характера

Связи черт характера. Характер человеческой личности всегда многогранен. В нем могут быть выделены отдельные *черты* или *стороны,* которые, однако, не существуют изолированно, отдельно друг от друга, а яв-

ляются связанными воедино, образуя более или менее цельную структуру характера.

Структура характера обнаруживается в закономерной зависимости между отдельными его чертами. Если человек труслив, есть основания предполагать, что он не будет обладать качествами инициативности (опасаясь неблагоприятного оборота инициированного им предложения или поступка), решительности и самостоятельности (принятие решения предполагает личную ответственность), самоотверженности и щедрости (помощь другому может в чем-то ущемить его собственные интересы, что для него опасно). Вместе с тем от человека трусливого по характеру можно ожидать приниженности и угодливости (по отношению к сильному), конформности (не оказаться «белой вороной»), жадности (застраховать себя в материальном отношении на будущее), готовности к предательству (во всяком случае при крайних обстоятельствах, угрожающих его безопасности), недоверчивости и осторожности («беликовское» - по А.П. Чехову - «как бы чего не вышло») и т.д. Разумеется, не всякий человек, у которого в характере доминирует трусость, продемонстрирует структуру характера, подобную охарактеризованной выше, включая все перечисленные черты. В разных жизненных обстоятельствах она может быть существенно преобразована и даже может включить качества, казалось бы, противоположного доминирующему (к примеру, трус может быть наглым). Однако общая тенденция к проявлению именно такого комплекса качеств характера для трусливого человека будет преобладать.

Среди черт характера некоторые выступают как основные, ведущие, задающие общую направленность развитию всего комплекса его проявлений. Наряду с ними существуют второстепенные черты, которые в одних случаях определяются основными, а в других могут и не гармонировать с ними. В жизни встречаются более *цельные характеры* и более *противоречивые*. Существование цельных характеров обусловливает возможность среди громадного разнообразия характера выделять определенные их типы, наделенные общими чертами.

Цельность характера не исключает полностью его противоречивости: доброта иногда вступает в конфликт с принципиальностью, чувство юмора - с ответственностью.

Черты характера не могут быть отождествлены с убеждениями, взглядами на жизнь и другими особенностями направленности личности. Один добродушный и веселый человек может быть высоконравственным и порядочным, а другой - тоже добродушный и веселый - но при этом не брезгующий никакими, в том числе и нечистоплотными, поступками для достижения своих целей.

Черты характера и отношения личности. Проявляясь в действиях и поступках, в том, в какой мере активно субъект включается в совместную деятельность, характер оказывается зависим как от содержания деятельности, так и от успешного или неуспешного преодоления трудностей, от далеких и ближайших перспектив в достижении основных жизненных целей.

При этом характер зависит от того, как относится человек (на основе уже ранее сложившихся его особенностей) к своим неудачам и удачам, к общественному мнению и ряду других обстоятельств. Так, люди, обучающиеся в том же классе школы или работающие на равном положении в той же бригаде приобретают разные черты характера в зависимости от того, справляются ли они с делом. Одних успех окрыляет и побуждает работать или учиться еще лучше, другие склонны «почивать на лаврах»; одних неудача угнетает, в других пробуждает «боевой дух».

Таким образом, важнейший момент в формировании характера - то, как человек относится к окружающей среде и к самому себе - как к другому. Эти отношения являются вместе с тем основанием для классификации важнейших черт характера.

Характер человека проявляется, *во-первых,* *в том, как он относится к другим людям:* родным и близким, товарищам по работе и учебе, знакомым и малознакомым и т.п. Устойчивая и неустойчивая привязанность, принципиальность и беспринципность, общительность и замкнутость, правдивость и лживость, тактичность и грубость обнаруживают отношение человека к другим людям.

Во-вторых, *показательно для характера отношение человека к себе:* самолюбие и чувство собственного достоинства или приниженность, или неуверенность в своих силах. У одних людей на первый план выступают себялюбие и эгоцентризм (помещение себя в центр всех событий), у других - самоотверженность в борьбе за общее дело.

В-третьих, *характер обнаруживается в отношении человека к делу.* Так, к числу наиболее ценных черт характера относятся добросовестность и исполнительность, серьезность, энтузиазм, ответственность за порученное дело и озабоченность его результатами.

В-четвертых, *характер проявляется в отношении человека* ***к вещам:*** не только отношение вообще к собственности, но и аккуратное или небрежное обращение со своими вещами, с одеждой, обувью, книгами и учебными пособиями и т.д.

Характер как «программа поведения человека». Деятельность человека, его поведение прежде всего определяются теми целями, которые он ставит перед собой, и основной детерминантой его поведения и деятельности всегда остается н а п р а в л е н н о с т ь

его личности - совокупность его интересов, идеалов и убеждений. Однако два человека, у которых в направленности личности обнаруживается много общего и цели которых совпадают, могут существенно различаться по используемым ими способам достижения этих целей. За этими различиями стоят особенности характера личности. В характере человека как бы заложена программа типичного его поведения в типичных обстоятельствах. «Зная характер Т., — говорит педагог о своем ученике, - я уверен, что он не сдержится, наговорит много лишнего, возможно, будет груб, несправедлив, а потом будет жалеть о случившемся, дня три ходить в покаянном настроении и в конце концов сделает все возможное, чтобы загладить свою вину». Черты характера, таким образом, обладают определенной побуждающей, мотивирующей силой, которая в наибольшей степени обнаруживает себя в стрессовых ситуациях при необходимости осуществлять выбор действий, преодолевать значительные трудности.

Решительный по своему характеру человек переходит от побуждений к действиям зачастую без сколько-нибудь длительной борьбы мотивов. Тактичность как черта характера индивида способствует проявлению осторожности в высказываниях, которая предполагает учет целого ряда обстоятельств и проблем, существенных для людей, с которыми он общается.

Так, в качестве черты характера может рассматриваться степень выраженности у индивида мотивации достижения - его потребности в обязательном достижении успеха в любой деятельности, какой бы он ни был занят, особенно в условиях соревнования с другими людьми. Мотивация достижения как черта индивидуальности формируется прижизненно вследствие систематических и личностно значимых поощрений человека за успехи и наказаний за неудачи.

Один из первых исследователей этой характерологической черты *Д. Макклеланд* относил завершенность формирования мотивации достижения к дошкольному возрасту, но это утверждение не является убедительным, поскольку становление мотивации достижения, как и других качеств индивидуальности, не ограничивается ранним детством. В зависимости от истории развития данной конкретной личности у нее может преобладать либо стремление достичь успеха (человек будет идти на риск, проявлять при любом подходящем случае инициативу, соревновательную активность и т.д.), либо стремление избежать неудачи (он будет уклоняться от риска и ответственности, избегать проявлений собственной инициативы, занимать позицию невмешательства в ситуациях с неопределенным исходом и т.д.). Выявленный с помощью специальных методик *характер мотива-*

ции достижения позволяет предсказать возможную программу поведения человека в типичных обстоятельствах.

Акцентуация черт характера. Число черт характера, которые зафиксированы человеческим опытом и нашли обозначение в языке, чрезвычайно велико и во всяком случае превышает тысячу наименований. Поэтому перечисление и описание варьируемых черт характера нецелесообразно, к тому же четкая классификационная схема (кроме самого общего отнесения их к одному из указанных выше отношений личности) в психологии отсутствует. Вариативность черт характера проявляется не только в их качественном многообразии и своеобразии, но и количественной выраженности. Есть люди более или менее подозрительные, более или менее щедрые, *более* или менее честные и откровенные. Когда количественная выраженность той или иной черты характера достигает предельных величин и оказывается у крайней границы нормы, возникает так называемая акцентуация характера.

Акцентуация характера — это крайние варианты нормы как результат усиления его отдельных черт. При этом у индивида проявляется повышенная уязвимость к одним стрессогенным факторам при его устойчивости по отношению к другим. Слабое звено в характере человека зачастую обнаруживается лишь в тех трудных ситуациях, которые с необходимостью требуют активного функционирования именно этого звена. Все другие трудности, не затрагивающие уязвимых точек характера данного индивида, могут переноситься им без напряжения и срывов, не доставляя никаких неприятностей ни окружающим, ни ему самому. Акцентуация характера при крайне неблагоприятных обстоятельствах может привести к патологическим нарушениям и изменениям поведения личности, к психопатологии (патологии характера, препятствующей адекватной социальной адаптации личности и практически необратимой, хотя в условиях правильного лечения поддающейся некоторой коррекции), но сведение ее к патологии неправомерно.

Классификация типов акцентуации характера представляет значительную сложность и не совпадает по номенклатуре наименований у разных авторов *(К. Леонгард, А. Личко)*. Однако описание акцентуированных черт в значительной степени оказывается идентичным. Это дает возможность дать перечень акцентуаций, заимствуя наиболее удачные термины из обеих классификационных схем и при этом намеренно избегая прямых аналогий с психиатрической терминологией («шизоидные» черты, «эгшлептоидные» черты и т.п.), ввиду того что рассмотрение акцентуации характера предполагает привлечение внимания педагога, а не

психиатра, хотя история постановки проблемы акцентуирования восходит к психиатрии и психоневрологии.

Выделяются следующие важнейшие типы акцентуации характера: *интровертный тип* характера, для которого свойственна замкнутость, затрудненность в общении и налаживании контактов с окружающими, уход в себя; *экстравертный тип* — эмоциональная взвинченность, жажда общения и деятельности, зачастую безотносительно к ее необходимости и ценности, говорливость, непостоянство увлечений, иногда хвастливость, поверхностность, конформность; *неуправляемый тип* - импульсивность, конфликтность, нетерпимость к возражениям, иногда и подозрительность.

Основные особенности *неврастенической акцентуации* характера подростка - преобладающее дурное самочувствие, раздражительность, повышенная утомляемость, мнительность. Раздражение против окружающих и жалость к себе самому может привести к кратковременным вспышкам гнева, однако быстрая истощаемость нервной системы скоро гасит гнев и способствует умиротворению, раскаянию, слезам.

Для *сензитивного типа* свойственны пугливость, замкнутость, застенчивость. Сензитивные подростки избегают включаться в большие и тем более новые компании, не участвуют в шалостях и рискованных предприятиях сверстников, предпочитают играть с маленькими детьми. Они боятся контрольных работ, зачастую стесняются отвечать перед классом, опасаясь вызвать ошибкой смех или слишком хорошим ответом зависть одноклассников. «Чувство собственной неполноценности у сензитивных подростков делает особенно выраженной реакцию гиперкомпенсации (т.е. сверхкомпенсация ~ усиленное стремление преодолеть свои недостатки). Они ищут самоутверждения не в стороне от слабого места своей натуры, не в областях, где могут раскрыться их способности, а именно там, где особенно чувствуют свою неполноценность.

Робкие и стеснительные мальчики натягивают на себя личину развязности и_даже нарочитой заносчивости, пытаются показать свою энергию и волю. Но как только ситуация требует от них смелой решительности, они тотчас же пасуют. Если удается установить с ними доверительный контакт и они чувствуют симпатию и поддержку собеседника, то за сброшенной маской «все нипочем» оказывается жизнь, полная укоров и самобичевания, тонкая чувствительность и непомерно высокие требования к самому себе. Нежданное участие и сочувствие могут сменить заносчивость и браваду на бурно хлынувшие слезы» (А *Личко)*.

Демонстрационному типу акцентуации характера присущ эгоцентризм, потребность в постоянном внимании к своей особе,

восхищении и сочувствии. Лживость, склонность к позерству и рисовке, демонстративность поведения (вплоть до инсценировок самоубийства) - все это определяется стремлением любыми средствами выделиться среди сверстников. Так, например, старшеклассница З. начала получать анонимные письма, содержащие угрозы и грязное поношение. Со слезами она показывала эти письма учителям и подругам, просила помощи и зашиты. Расследование вскоре показало, что З. сама себе писала эти письма и за этот счет привлекала усиленное внимание фактически всей школы к своей персоне, проявляя типично демонстративные черты характера.

При правильно поставленной воспитательной работе возможно блокирование проявлений акцентуации характера. Педагоги и родители, зная «точки наименьшего сопротивления» в характере ребенка или подростка, стремятся не допускать, чтобы стрессогенные ситуации болезненно задевали уязвимые места его характера. Так, для сензитивных подростков труднопереносимы подозрения в дурных поступках, обвинения, вступающие в противоречие с их самооценкой, которая, как правило, не является завышенной и в общем объективна. Вместе с тем целесообразны воспитательные воздействия, которые привели бы к компенсированию робости сензитивных подростков: вовлечение их в общественную работу, выдвижение в актив класса, где в совместной деятельности им легче преодолевать обидчивость и застенчивость.

3. Природа и проявления характера

Характер и темперамент. Характер, как и темперамент, обнаруживает зависимость от физиологаческих особенностей человека, и прежде всего *от типа нервной системы*. Свойства темперамента накладывают свой отпечаток на проявления характера, определяя динамические особенности их возникновения и протекания. В конечном счете черты темперамента и характера образуют практически неразделимый сплав, обусловливающий общий облик человека, интегральную характеристику его индивидуальности. Выдающийся знаток человеческой психологии, каким был французский писатель Стендаль, описывая душевные свойства холерика, отмечал:

«Повышенная впечатлительность, движение резкие и порывистые, впечатления столь же быстрые и столь же изменчивые, как у сангвиников, но поскольку каждое впечатление отличается большей силой, оно приобретает теперь более властный характер. Пламя, пожирающее человека желчного темперамента, порождает мысли и влечения более самодовлеющие, более исключительные, более непостоянные. Оно придает ему почти постоянно чувство тревоги. Без труда дающееся сангвинику чувство душевного благополучия ему совершенно незнакомо; он

обретает покой только в самой напряженной деятельности. Лишь при великих движениях, когда опасность или трудность требуют от него всех его сил, когда он в каждый миг вполне и целиком сознает эту опасность и трудность, может подобный человек наслаждаться существованием»[1].

Особенности темперамента могут противодействовать или способствовать развитию определенных сторон характера. Флегматику труднее, чем холерику или сангвинику, сформировать у себя инициативность и решительность. Для меланхолика серьезная проблема - преодоление робости и тревожности. Формирование характера, осуществляющееся в группе высокого уровня развития, создает благоприятные условия для развития у холериков большей сдержанности и самокритичности, у сангвиников - усидчивости, у флегматиков - активности.

Природные и социальные предпосылки характера. Возникновение свойств характера, его природа, возможность или невозможность его изменения являются предметом давних дискуссий психологов и нередко поводом для категорических суждений, свойственных обыденному сознанию.

Социальной зрелости индивид достигает, обладая системой сложившихся черт характера. Этот процесс протекает неприметно, и человеку кажется, что таким, как сейчас, он был всегда. Так возникает мнение, что черты человеческого характера даны ему от природы, являются врожденными. Утверждение это является весьма распространенным: «он от природы трус и негодяй», или «склонность ко лжи - его врожденное свойство», или даже «наследственность у него такая - в дядю пошел». В самом деле - в одной семье, в одних как будто условиях воспитываются два брата. Разница между ними всего два-три года, и в одной школе учатся, и родители к ним в общем одинаково относятся, а ребята во всем разные, характером ничуть друг на друга не похожи. Отсюда уж недалеко до вывода, что характер дан человеку от рождения.

Чем же объяснить, что жизнь «чеканит» личность человека даже в сходных условиях по различным образцам? Прежде всего надо признать, что «исходный материал», действительно, у разных людей не одинаков.

Человек рождается с различными особенностями функционирования головного мозга, эндокринной системы. Эти особенности не психологические, а физиологические, но они выступают в качестве первых причин того, что одни и те же воздействия на детей могут вызывать различный психологический эффект. Они определяют условия, в которых будет развиваться психика личности.

[1] **Стендаль.** Собр. соч.: В 15 т. - М: 1959. - Т. 6. - С. 220-221.

Эти различия в физиологических условиях — лишь первая причина различий характеров людей.

Надо иметь в виду и то, что *«сходные условия жизни» (даже в одной семье) — понятие весьма и весьма относительное.* Один тот факт, что старший брат привык считать себя старшим и в чем-то превосходящим младшего брата, который смотрит на него снизу вверх и ищет у него защиты или бунтует против деспотизма первенца, создает далеко не сходные обстоятельства, способствующие или препятствующие формированию таких черт характера, как заносчивость или заботливость, ответственность или безразличие, самоотверженность или зависть.

Однако вместе с тем существует много других условий, которые не являются идентичными. Изменение материального положения в семье за два-три года, прошедшие между рождением первого и второго ребенка, и изменения в отношениях внутри семьи (частенько младшего больше балуют), и хорошие друзья, встретившиеся на пути одного брата и не встретившиеся другому, и разные по своему педагогическому таланту учителя ~ *все это способствует зарождению различных качеств или особенностей личности.*

Когда для космического корабля определяют траекторию полета, достаточно ничтожного отклонения в определении исходных данных (направления, начальной скорости и т.п.), чтобы эта незначительная ошибка привела к роковым последствиям - корабль прилетит совсем не туда, куда он был направлен. Так и с человеком. Где-то в детстве допустили сравнительно несущественную ошибку в воспитании, и на крутой орбите жизни уже у взрослого человека появляются черты характера, которые заводят его в тупик, мешают ему и его близким жить.

Характер - во многом результат самовоспитания. В характере аккумулируются привычки человека. Характер проявляется в деятельности людей, но в ней же он и формируется. Если юноша или девушка стремятся воспитать у себя самокритичность как черту характера, они должны поступать самокритично. А это значит, что они должны непримиримо относиться не только к чужим, но и к своим ошибкам, не «замазывать» их, не закрывать на них глаза. Как писал русский психолог *П.П. Блонский,* «учиться жить можно лишь живя соответствующим образом».

Быт, условия жизни в семье, не говоря уже о труде и учебе, - школа человеческих характеров. Перед педагогами и родителями постоянно стоит ответственная задача: своевременно подмечать наметившиеся изменения в характере детей и, принимая их во внимание, осуществлять свою линию поведения и воспитания. Вероятно, нет большей опасности для воспитательной работы,

чем шаблон, применяемый в качестве педагогического приема. Это в особенности нетерпимо в тех случаях, когда следует осуществлять индивидуальный подход к ребенку.

...В семье инженера 3. второй ребенок, мальчик, появился, когда его сестре было 12 лет. Девочка воспитывалась в безусловном подчинении родителям и никогда не делала попытки в чем-то противостоять и противоречить. Впрочем, в этом, казалось, и не было причины - требования родителей были вполне разумны. Однако форма, в которой они предъявлялись, отличались жестокостью, сухостью, нетерпимостью к малейшим возражениям. Тот же тон родители взяли в воспитании сына. Однако очень скоро выяснилось, что то, что вызывало покорность у дочки, у сына встречало молчаливое, но упорное сопротивление. Трудно сказать, когда это началось - сами родители связывают это с периодом, когда мальчик гостил у бабушки, - но только еще в первых классах школы завязалась эта тяжелая и изнуряющая обе стороны борьба. Мальчик стал замкнутым, резким, подозрительным. В шестом классе он первый раз убежал из дома. В восьмом - во второй раз, и на этот раз он больше в семью не вернулся. Психолог беседовал с родителями. Они недоумевали: «Вот перед вами его сестра, спросите ее. Разве мы ее по-другому воспитывали? Точно так же, а какой человек получился. Внуков уже нянчим. А он - так нас опозорил!»

«Точно так же воспитывали!» Это так и есть, если ориентироваться на то, какие цели ставили в воспитании, каково было его содержание. В этом отношении родители были на высоте. Но бездумное перенесение приемов воспитания, которые чем-то отвечали особенностям характера дочери, на воспитание сына, у которого характер был совсем другим, закономерно вело к конфликту. Быть может, если бы родители задумались над тем, что представляет собой характер их мальчика, и попытались подобрать к нему «ключи», не было бы этой семейной драмы. «Он имел то же самое, что имела сестра», - говорят родители.

Однако одни и те же педагогические воздействия могут вести к противоположным результатам, если они применяются к людям с различными индивидуальными особенностями. Это аксиома методики воспитательной работы.

Отказ от шаблона в воспитании личности ребенка предполагает творческий подход к вопросам формирования характера. Пусть на этом пути могут быть допущены ошибки, но серьезное, вдумчивое нетрафаретное решение будет плодотворнее педагогических штампов, если судить не по результатам отдельных действий («добились от ребенка того-то»), а по конечному итогу всего процесса формирования характера.

Итак, характер не дан человеку от природы. Нет характера, которого нельзя было бы скорректировать. Ссылки на то, что «у меня такой характер, и я с собой ничего не могу поделать», психологически совершенно несостоятельны. Каждый человек отвечает за все проявления своего характера, и в состоянии заняться самовоспитанием.

Если нет оснований выводить особенности характера из физиологической, природной предрасположенности к их появлению (хотя и следует принимать во внимание природные предпосылки формирования характера), то *тем меньше возможностей утверждать его наследственное происхождение.*

Изучение однояйцовых близнецов, у которых наследственный фонд анатомо-физиологических свойств идентичен, свидетельствует о ярко выраженной тождественности темперамента близнецов, но не характеров. Случаи воспитания однояйцовых близнецов в разных семьях свидетельствуют о нетождественности их характеров.

Проникшие в массовую печать сведения о том, что вне зависимости от прижизненно складывающихся, любых и существенно различающихся условий у однояйцовых близнецов якобы возникают заведомо одинаковые вкусы, пристрастия и черты характера, являются весьма сомнительными. В разных условиях и обстоятельствах при одних и тех же наследственных предпосылках могут сложиться не только разные, но и прямо противоположные свойства характера.

Итак, характер — прижизненное приобретение личности, включающейся в систему общественных отношений, в совместную деятельность и общение с другими людьми, и тем самым обретающей свою индивидуальность.

Характер и внешность человека. Из истории характерологических учений. В истории психологии существовало немало теорий, ставивших характер в зависимость от формы черепа, строения лица, конституции (строения, структуры тела и т.п.) и тем самым пытавшихся наметить путь дешифровки черт характера, т.е. по некоторым внешним признакам диагностировать характер человека. Различные системы определения характера вырастали из практических нужд и отражали потребности общества уже фактически со времен античности.

Так, например, рабовладелец, приобретая на рынке невольника, мог довольно точно судить о его физической силе, ощупав его мышцы, о возрасте, заглянув в зубы, о ловкости, заставив пробежаться или попрыгать. Но что он мог сказать о характере своего будущего раба? Покорен он или строптив, простодушен или хитер, работящ или ленив? Будет ли он .предан хозяину или, наоборот, взбунтовав других, сбежит через несколько недель? Все это были немаловажные проблемы для покупателя в условиях рабовладельческого общества.

Уже Аристотель и Платон предлагали определять характер человека по физиономии. В основу их характерологии легла гипотеза столь же фантастическая, сколь наивная. Предлагалось

отыскивать во внешности человека черты сходства с каким-нибудь животным, а затем отождествлять его характер с характером этого животного. Так, по Аристотелю, толстый, как у быка нос, обозначает лень, широкий нос с большими ноздрями, как у свиньи, - глупость, нос, как у льва, - важность, волосы тонкие, как шерсть у коз, овец и зайцев, - робость, волосы жесткие, как у львов и кабанов, - храбрость.

Отголоски этой и подобной ей *физиогномических систем* определения характера мы находим, например, у средневекового сирийского писателя *Абулъ-Фараджа Бар Эбрея.* В его книге содержатся следующие указания: «Человек с толстой и короткой шеей склонен приходить в ярость, подобно буйволу... Длинная и тонкая шея - признак робости. Такой человек пуглив, как олень... Тот, у которого очень маленькая шея, коварен, подобно волку»[1].

В XVIII в. приобрела известность физиогномическая система Иоганна Каспара Лафатера, который считал, что человеческая голова есть «зеркало души», и изучение ее строения, конфигурации черепа, мимики есть основной путь для познания человеческого характера. Лафатер оставил ряд остроумных наблюдений над лицами знаменитых людей, собранных в его книге «Физиогномика», совершенно лишенной научного значения, но весьма занимательной. Так, характеризуя Игнатия Лойолу, который был первоначально солдатом, а затем стал основателем религиозного ордена иезуитов, Лафатер усматривал воинственность в остром контуре лица и губ, а иезуитство в «вынюхивающем» носе и лицемерно полуопущенных глазных веках. О гении Гете, по мнению Лафатера, в наибольшей степени свидетельствует его... нос, который «знаменует продуктивность, вкус и любовь - словом, поэзию». Никакой научный метод наблюдения Лафатер предложить не мог, и его физиогномика носила беллетристический характер. (Примечательно, что физиогномическая проницательность не помогла пастору Лафатеру угадать в солдате-мародере, своем случайном собеседнике, убийцу. Во время беседы мародер застрелил знаменитого физиогномиста.)

Появившееся вскоре после смерти Лафатера новое характерологическое учение получило название френология (от греч. **,френ»-ум)**

Френология связана с именем немецкого врача Франца Галля. В основе учения Галля лежало утверждение, -что все свойства характера имеют свои строго специализированные центры в полушариях головного мозга. Степень развития этих качеств находится

[1] Абуль-Фарадж. Книга занимательных историй. — М., 1957. — С. 223.

в прямой зависимости от величины соответствующих частей мозга. А так как, по убеждению Галля, кости черепа должны точно соответствовать выпуклостям и впадинам мозга, то одного взгляда на череп человека или простого ощупывания «шишек» головы якобы было достаточно, чтобы определить его душевные качества.

Галлем были составлены специальные френологические карты, где поверхность черепа разбивалась на 27 участков и каждому из них соответствовало определенное душевное качество, например, осторожность и предусмотрительность, склонность к жестокости и убийству, коварство, постоянство, настойчивость и упрямство и т.д.

Между тем, даже если бы отдельные душевные качества и черты были заложены в извилинах мозга (что не имеет под собой оснований), то было бы невозможно определить их наличие по выпуклостям черепа. Анатомические вскрытия вскоре убедительно показали, что выпуклостям мозга отнюдь не соответствуют выпуклости черепа. Череп не отлит по форме мозга, как думали френологи.

Столь же ненаучным был и метод, которым создавалась френологическая карта. Для этой цели изучались скульптурные или живописные портреты знаменитых людей и устанавливалась связь между наиболее выдающимися их способностями и качествами характера, с одной стороны, и наиболее выдающимися выпуклостями черепа - с другой. Однако в качестве эталона сплошь и рядом использовались портреты таких мифических и легендарных людей, как библейский Моисей, святой Антоний, Гомер, достоверных изображений которых не сохранилось, и многие другие. В результате этого гениальность Рафаэля доказывалась, например, по черепу одного священника, ошибочно принятому за череп великого художника. Такими ошибками пестрит история френологии.

Но главное все-таки не в этом. Представление о том, что такие сложные психологические особенности, как черты характера, могут точно размещаться в определенных участках мозга, отражало ранний этап знаний о работе больших полушарий мозга и было отвергнуто позднейшими физиологическими и психологическими исследованиями.

Фантастические домыслы Галля о центрах психических способностей ненаучны. Однако его идея о том, что разные участки мозга ответственны за психологические свойства и процессы, не была лишена смысла. Важна была общая естественно-научная направленность френологии при всей ее очевидной ошибочности. Однако все донаучные теории, "сложившиеся в XIX в. и раньше, представляют сейчас лишь исторический интерес.

Современные идеологи расизма реставрируют обветшалые физиогномические и иные им подобные психологические «теории» и пытаются доказать «неполноценность» представителей тех рас и народов, которые для них выгодно объявить «неполноценными» и «вырождающимися», ставя в зависимость свойства характера человека от цвета кожи, жесткости волос и т.д.

В настоящее время ни антропология, ни анатомия, ни психология не располагают никакими сколько-нибудь достоверными данными о том, что характер человека зависит от строения тела, формы черепа, конфигурации лица, цвета волос и кожи, длины конечностей и т.д.

Следует ли из этого, что столь заманчивая возможность определения характера человека на основании изучения его внешности совершенно излишнее дело? Однозначно можно сделать лишь вывод, что характер не следует связывать с конституцией тела. Но, быть может, о характере можно судить на основании каких-то внешних признаков?

Чарльз Дарвин в своей книге «О выражении чувств у человека и животных» писал о том, что для физиогномиста существенно знать, «что каждый индивидуум сокращает преимущественно только определенные мускулы лица, следуя своим личным склонностям, эти мускулы могут быть сильнее развиты, и поэтому линии и морщины лица, образуемые их обычным сокращением, могут сделаться более глубокими и видными».

Эти *идеи Дарвина явились основанием для изысканий многих психологов, которые стали строить свои физиогномические учения на описании и истолковании выражения лица и состояния его мягких тканей.* Составлялись своеобразные физиогномические справочники с психологическим истолкованием мимики.

Подчеркивалось, например, что поднятая верхняя губа, вывороченная наружу (в силу чего борозда, идущая от носа к губам, делается глубже, а крылья носа поднимаются), придает лицу выражение скорби. Такие черты лица типичны для людей с грустным, недовольным и раздражительным характером. Если верхняя губа приподнята только с одной стороны, обнажая в то же время зубы, то на лице появляется жестокая, выражающая ненависть или бросающая вызов улыбка, А лицо, на котором такая улыбка наблюдается часто, приобретает выражение жестокости и дикости. Утверждалось, что опускание углов губ придает лицу выражение печали, а выраженное в более сильной степени обозначает презрение. При этом удлиняется борозда, идущая от носа к углу губ, и охватывая соответствующий угол, образует вокруг него складку. Этот признак презрения, как считалось, встречается у людей надменных, гордых, полных чувства собственного достоинства и сознания превосходства над другими.

Эти наблюдения в определенном смысле отличаются от различных фантастических построений Лафатера, Галля и др. По-видимому, существует известная зависимость между привычным

выражением лица человека и складом его характера. Так, к примеру, портреты кисти Рокотова, Боровиковского, Сурикова, Крамского, Репина, Серова явно передают в выражении лица черты и черточки характера человека. На картине Репина в каменной неподвижности стоит царевна Софья. Обрюзгшее лицо, тяжелый взгляд, сильные мускулы у рта, горькое и вместе с тем брюзгливое выражение - все выдает властный, жесткий и сильный характер бывшей правительницы всея Руси, а потом узницы Новодевичьего монастыря.

Однако эта зависимость между привычным выражением лица человека и складом его характера не является закономерной. То или иное выражение лица, складки и морщины могут иметь не одну, а много причин возникновения. Так, например, физйогномисты обыкновенно отмечают, что приоткрытый слегка рот при несколько опущенной челюсти - признак глупости. Однако причиной тому может быть и больная носоглотка, и глухота, и напряженное внимание.

Для определения характера известную роль играет внимательное изучение внешности, в том числе и привычного выражения лица человека. Однако внешний облик человека не может сам по себе быть источником исчерпывающих сведений о его характере.

Поступок и формирование характера. Накладывая отпечаток на внешность человека, характер получает свое наиболее яркое выражение в его поступках, поведении, деятельности. О характере следует судить в первую очередь на основании поступков людей, в которых наиболее полно отражается их сущность.

Известна восточная поговорка: *«Посей поступок - пожнешь привычку, посей привычку — пожнешь характер, посей характер — пожнешь судьбу»*. Акцент в ней правильно поставлен на человеческих поступках, которые, повторяясь, становятся привычными, закрепляются в чертах характера, составляя его существо, влияя на положение человека в общественной жизни и на отношение к нему со стороны других людей. Система привычных действий и поступков - фундамент характера человека. От анализа поступков к синтезу их в характере, в психологическом облике личности и от понятого характера к уже предвиденным и уже ожидаемым поступкам - таков путь проникновения в сущность индивидуального характера.

Человек по самому своему существу деятелен. В структуру человеческой деятельности входят как различные непроизвольные, автоматизированные движения (мимика, пантомимика, походка и т.д.), так и преднамеренные действия большей или меньшей степени сложности. Движения и действия, выполнение которых становится в определенных условиях потребностью для

человека, как известно, называются привычками. *Самый удачный портрет не дает столько сведений о характере человека, как его привычные действия и движения.*

И все-таки решающие, объективные и неопровержимые данные о характере человека дают не эти непроизвольные действия и движения человека и не черты его внешнего облика, а *его сознательные и преднамеренные действия и поступки.* Именно по поступкам судим мы о том, что представляет собой человек.

Вспомним чеховского Беликова («Человек в футляре»). Если бы Чехов ограничился описанием внешности Беликова и не показал, что и мысль свою Беликов «также старался запрятать в футляр», если бы он не показал, как он угнетал всех своими чисто «футлярными» соображениями: «ах, как бы чего не вышло», если бы, наконец, он не поведал о фискальных выходках Беликова, то никак еще нельзя было бы определить, хороший или плохой человек Беликов - только лишь пассивно-осторожный или эта осторожность является оборотной стороной активной подлости.

Таким образом, характер имеет социальную природу, т.е. зависит от мировоззрения человека, содержания и характера его деятельности, от социальной группы, в которой он живет и действует, от активного взаимодействия с другими людьми.

Глава 17

СПОСОБНОСТИ

1. Понятие о способностях

Два ученика отвечают на уроке примерно одинаково. Однако педагог по-разному -относится к их ответам: одного хвалит," другим недоволен. «У них различные способности, - объясняет он. - Второй учащийся мог ответить несравненно лучше». Двое поступают в институт. Один выдерживает экзамены, другого постигает неудача. Свидетельствует ли это, что у одного из них больше способностей? На этот вопрос нельзя ответить, пока не будет выяснено, сколько времени затратил на подготовку каждый из абитуриентов. Одним лишь фактом успеха - приобретением знаний - способности не определяются.

Способности — это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся. В противном случае оценка на экзамене, ответ у доски, удачно или неудачно выполненная контрольная работа позволили бы сделать окончательное заключение о способностях человека. Между тем данные психологических исследований и педагогического опыта свидетельствуют о том, что иногда человек, первоначально что-то не умевший и тем невыгодно отличавшийся от окружающих, в результате обучения начинает чрезвычайно быстро овладевать навыками и умениями и вскоре обгоняет всех на пути к мастерству. У него проявляются бблыпие, чем у других, способности.

Способности и знания, способности и умения, способности и навыки не тождественны друг другу. По отношению к навыкам, умениям и знаниям способности человека выступают как некоторая возможность. Подобно тому как брошенное в почву зерно является лишь возможностью по отношению к колосу, который может вырасти из этого зерна лишь при условии, что структура, состав и влажность почвы, погода и т.д. окажутся благоприят-

ными, способности человека являются лишь возможностью для приобретения знаний и умений. А будут или не будут приобретены эти знания и умения, превратится ли возможность в действительность, зависит от множества условий. В число условий входят, например, следующие: будут ли окружающие люди (в семье, школе, трудовом коллективе) заинтересованы в том, чтобы человек овладел этими знаниями и умениями: как его будут обучать, как будет организована трудовая деятельность, в которой эти умения и навыки понадобятся и закрепятся, и т.д.

Способности - это *возможность,* а необходимый уровень мастерства в том или ином деле - это *действительность.* Выявившиеся у ребенка музыкальные способности ни в коей мере не являются гарантией того, что ребенок будет музыкантом. Для того чтобы это произошло, необходимо специальное обучение, настойчивость, проявленная педагогом и ребенком, хорошее состояние здоровья, наличие музыкального инструмента, нот и многих других условий, без которых способности могут заглохнуть, так и не развившись.

Психология, *отрицая тождество* способностей и существенно важных компонентов деятельности - знаний, навыков и умений, подчеркивает их *единство. Способности обнаруживаются только в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей.* Нельзя говорить о способностях человека к рисунку, если его не пытались обучать рисовать, если он не приобрел никаких навыков, необходимых для изобразительной деятельности. Только в процессе специального обучения рисунку и живописи может выясниться, есть ли у обучающегося способности. Это обнаружится в том, насколько быстро и легко он усваивает приемы работы, цветовые отношения, научается видеть прекрасное в окружающем мире.

Серьезной психологической ошибкой педагога являются скоропалительные, без серьезной проверки утверждения, что у данного школьника нет способностей, на том лишь основании, что ребенок не овладел еще необходимыми умениями и навыками, прочными знаниями, сложившимися приемами работы. Известно немало случаев, когда в детстве человек не встречал со стороны окружающих признания тех способностей, дальнейшее развитие которых принесло ему заслуженную славу. Альберт Эйнштейн в средней школе считался весьма заурядным учеником, и ничего, казалось бы, не предвещало его грядущей гениальности.

В чем же выражается единство способностей, с одной стороны, и умений, знаний и навыков - с другой? *Способности обнаруживаются не в знаниях, умениях и навыках, как таковых, а в динамике их приобретения, т.е. в том, насколько при прочих равных*

условиях быстро, глубоко, легко и прочно осуществляется процесс овладения знаниями и умениями, существенно важными для данной деятельности.

Говоря о способностях, необходимо охарактеризовать их качественные и количественные особенности. Для педагога в равной мере важно знать, и к чему обнаруживает способности ученик, а следовательно, какие индивидуально-психологические особенности его личности вовлекаются в процесс деятельности как обязательное условие ее успешности (качественная характеристика способностей), и в какой мере способен ученик выполнять требования, предъявляемые деятельностью, насколько быстрее, легче и основательнее он овладевает навыками, умениями и знаниями по сравнению с другими (количественная характеристика способностей).

Качественная характеристика способностей. Рассматриваемые со стороны их качественных особенностей, способности выступают как сложный комплекс психологических свойств человека, обеспечивающий успех деятельности, как набор «переменных величин», позволяющий идти к цели разными путями. Покажем это на примере развития и воспитания некоторых видов способностей.

В основе одинаковых или в чем-то сходных достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать сочетания весьма различных способностей. Это открывает перед нами важную сторону способностей личности: широкие возможности *компенсации* одних свойств другими, которые человек развивает у себя, трудясь упорно и настойчиво.

Компенсаторные возможности способностей человека выявляются, например, специальным воспитанием людей, лишенных зрения и слуха.

Педагог и психолог И.А. Соколянский обучал слепоглухую Ольгу Ивановну Скороходову, потерявшую в раннем возрасте зрение и слух. В результате у Скороходовой обнаружились и развились не только способности научного работника[1], но и литературные способности, наличие которых признавал еще А.М. Горький, переписывавшийся с О. Скороходовой и принимавший участие в ее судьбе. Правильная система обучения и огромный труд позволили О.И. Скороходовой развить чувствительность анализаторов, обеспечивающих высокий уровень осязания, обонятельных, вибрационных ощущений и тем самым до известной степени компенсировать недостающие способности.

О том же свидетельствует ряд других примеров. Психолог Б.М. Теплов показал, что отсутствие такой важнейшей музыкальной способности, как абсолютный слух, не может быть препятствием на пути развития профессиональных музыкальных способностей. У испытуемых, не обладавших абсолютным слухом,

Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. - М.: Педагогика, 1972.

удавалось выработать комплекс качеств, включающих в себя тембровый слух, память на музыкальные интервалы и тд., которые брали на себя функции звуковысотного различения, т.е. те, какие выполняет у других людей абсолютный слух.

Свойство компенсации одних способностей при помощи развития других открывает неисчерпаемые возможности перед каждым человеком, раздвигая границы выбора профессии и совершенствования в ней.

В целом качественная характеристика способностей позволяет ответить на вопрос, в какой сфере трудовой деятельности (конструкторской, педагогической, экономической, спортивной и др.) человеку легче найти себя, обнаружить бблыпие успехи и достижения. Тем самым качественная характеристика способностей неразрывно связана с характеристикой количественной. Выяснив, какие конкретно-психологические качества отвечают требованиям данной деятельности, можно ответить на вопрос, в большей или меньшей степени они развиты у человека по сравнению с его товарищами по работе и учебе.

Количественная характеристика способностей. Проблема количественных измерений способностей имеет большую историю в психологии. Еще в конце XIX - начале XX в. ряд психологов *(Кеттел, Термен, Спирмен* и др.) под влиянием требований, вызванных необходимостью осуществлять профессиональный отбор для массовых специальностей, выступили с предложением выявлять уровень способностей обучающихся. Тем самым предполагалось, что будет установлено ранговое место личности и ее пригодность к той или иной трудовой деятельности, к обучению в высших учебных заведениях, к получению командных постов в производстве, армии и общественной жизни.

В качестве способа измерения способностей тогда же стали использоваться *тесты умственной одаренности*. С их помощью в ряде стран (США, Великобритания и др.) осуществляется определение способностей и производится. сортировка учащихся в школах, замещение офицерских постов в армии, руководящих должностей в'промышленности и т.д. В Великобритании, например, по результатам тестирования производят зачисление в так называемые грамматические школы, дающие право на поступление в университет.

По содержанию тесты умственной одаренности представляют собой ряд вопросов или задач, успешность решения которых (с учетом затраченного времени) исчисляется в сумме баллов или очков. Вот, к примеру, тест, используемый в английской школе для выяснения умственных способностей одиннадцатилетних детей. Испытуемому задают вопрос: «Петр выше Джеймса, Эдвард ниже Петра. Кто выше всех?» - предлагают подчеркнуть нужный ответ: «1) Петр; 2) Эдвард; 3) Джеймс; 4) не могу сказать». Другой

тест: испытуемый должен из пяти слов выбрать одно, наиболее непохожее на все остальные: «красный, зеленый, голубой, мокрый, желтый»; «или, но, если, сейчас, хотя» и т.п. Обычно тесты сводятся в батарею тестов, нарастающих по сложности. Среди тестов могут быть не только словесные (вербальные) испытания, но и всевозможные «лабиринты», «головоломки» и т.д.

После того как дети закончили решать батарею тестов, результаты подсчитывают стандартизированным путем, т.е. подсчитывают количество очков, которые набрал каждый испытуемый. Это дает возможность определить так называемый коэффициент умственной одаренности (IQ). При определении исходят из того, к примеру, что средняя сумма очков для детей одиннадцати с половиной лет должна приближаться к 120. Отсюда делается вывод, что любой ребенок, набравший 120 очков, имеет умственный возраст одиннадцати с половиной лет. На этом основании вычисляется коэффициент умственной одаренности:

$$IQ = \frac{\text{умственный возраст} \times 100}{\text{фактический возраст ребенка}}$$

Если бы, например, в результате тестирования одну и ту же сумму очков (120) набрали два ребенка (десяти с половиной и четырнадцати лет) и, таким образом, умственный возраст каждого был бы приравнен к одиннадцати с половиной годам, то коэффициент умственной одаренности детей был бы вычислен следующим образом:

$$\text{IQ первого ребенка} = \frac{11.5 \times 100}{10.5} = 109.5;$$

$$\text{IQ второго ребенка} = \frac{11.5 \times 100}{14} = 82.1.$$

Коэффициент умственной одаренности выявляет количественную характеристику способностей, якобы, некую неизменную, всестороннюю умственную одаренность, или общий интеллект (general intelligence).

Однако научный психологический анализ обнаруживает, что этот коэффициент умственной одаренности является фикцией. В действительности описанная выше сумма приемов выявляет *не интеллектуальные способности человека, а наличие у него тех или иных сведений, умений и навыков,* с которыми, **как уже** было подчеркнуто, не следует смешивать способности. *Динамика приобретения знаний и навыков, составляющая сущность способностей остается при этом невыявленной.* К тому же очевидно, что наилучшие результаты обнаружит учащийся, который был специально

подготовлен учителями, репетиторами или родителями. А это уже зависит от экономического положения семьи.

Из этого не следует, что количественная характеристика и из,-мерение способностей невозможны и что использование различ-?ных диагностических тестов заведомо нежелательно. Задача выявления уровня способностей остается актуальной и при отборе детей, чьи умственные способности вследствие врожденных пороков развития мозга не позволяют учиться в обычной школе, и при отборе самых способных к математике детей для обучения в специализированной школе, и при отборе летчиков и космонавтов, и т.д. И в этом смысле не могут вызывать возражения ни короткие испытания, ни попытки количественно выразить их результаты.

Критикуя использование тестов умственной одаренности, выдающийся психолог Л.С. Выготский указывал, что если ребенок не решает предложенной ему задачи, то этот факт сам по себе еще ничего не говорит о его способностях. Это может свидетельствовать, например, и о том, что ребенок не имеет соответствующих знаний и умений и поэтому не может найти нужное решение самостоятельно. Однако умственное развитие ребенка происходит не само собой, а в процессе обучения, т.е. в постоянном общении со взрослыми. Поэтому-то, что ребенок пока еще не может сделать сам, он может сделать с помощью взрослого. А следовательно, завтра он сумеет научиться работать самостоятельно. Исходя из этого, Л.С. Выготский предложил не ограничиваться простым однократным исследованием, а производить исследование дважды. Первый раз выясняя, как ребенок решает задачу самостоятельно, а второй - как решает с помощью взрослого. Не оценка самостоятельного решения задачи, а *расхождение между результатами самостоятельного решения и решения с помощью взрослого* становится важной составной частью общей оценки способностей ребенка. И если ребенок не сумеет решить задачу, посильную для его сверстников, ни самостоятельно, ни с помощью взрослых, тогда есть основания говорить о недостаточно высоком уровне его способностей. Описанный выше путь выявления уровня способностей был обозначен Л.С. Выготским как метод определения з о н ы б л и ж а й ш е г о р а з в и т и я.

Способности не существуют вне конкретной деятельности человека, а формирование их проходит в процессе обучения и воспитания. Итак, *самый верный путь определения способностей - это выявление динамики успехов ребенка в процессе обучения*. Наблюдая за тем, как с помощью взрослых ребенок приобретает знания и умения, как по-разному принимает эту помощь (одни, получив ее, тем не менее продвигаются весьма медленно, другие

в тех же условиях показывают заметные успехи), можно делать обоснованные выводы о величине, силе и слабости способностей. Если в психологических тестах, составленных в соответствии со строгими научными требованиями, удастся смоделировать важнейшие условия развития человека и уловить динамику приобретения знаний и умений, то такие испытания позволят достаточно быстро измерять и выражать количественно уровень способностей человека и тем самым оказывать помощь практике.

2. Структура способностей

Деятельность (трудовая, учебная спортивная и т.п.), которой овладевает человек, предъявляет высокие требования к его психологическим качествам (особенностям интеллекта, эмоционально-волевой сфере, сенсомоторике). Этим требованиям не может удовлетворить одно какое-либо качество, даже если оно достигло очень высокого уровня развития. Мнение, что одно отдельно взятое психическое свойство может обеспечить высокую продуктивность деятельности, выступить как эквивалент всех способностей, лишено научной достоверности. *Способности представляют собой совокупность психических качеств, имеющих сложную структуру*.

Способности и деятельность. Структура совокупности психических качеств, которая выступает как способность, в конечном счете определяется требованиями конкретной деятельности и является различной для разных видов деятельности.

Так, *структура математических способностей,* по имеющимся данным, включает ряд частных способностей: способность к обобщению математического материала, способность к свертыванию процесса математического рассуждения и соответствующих математических действий (многозвеньевая последовательность рассуждений заменяется короткой связью, вплоть до почти непосредственной связи между восприятием задачи и ее результатом), способность обратимости мыслительного процесса (т.е. способность к легкому переходу от прямого к обратному движению мысли), гибкость мыслительных процессов при решении математических задач и др. *Структура литературных способностей* предполагает высокий уровень развития эстетических чувств, наличие ярких наглядных образов памяти, чувство языка, богатую фантазию, глубокий интерес к психологии людей, потребность в самовыражении и др. Специфический характер имеет строение музыкальных, педагогических, конструкторских, медицинских способностей и многих других. Даже если принимать во внимание широкие возможности компенсации и замены одних компонентов другами, знание специфической структуры профессиональных

или специальных способностей чрезвычайно важно для педагога, призванного учитывать способности в процессе обучения и в случаях их отсутствия или недостаточной выраженности формировать необходимые качества для личности ребенка.

Среди свойств и особенностей личности, образующих структуру конкретных способностей, некоторые занимают *ведущее положение,* некоторые - *вспомогательное.* Так, в структуре педагогических способностей ведущими качествами будут педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, сочетаемая с высокой требовательностью к ним, потребность в передаче знаний, комплекс организаторских способностей, входящих сюда на правах *подструктуры,* и т.д. К вспомогательным качествам относятся: артистичность, ораторские данные и др. Совершенно очевидно, что и ведущие, и вспомогательные компоненты педагогических способностей образуют единство, обеспечивающее успешность обучения и воспитания и вместе с тем его индивидуализацию, связанную с личностью педагога и ее особенностями.

Общие и специальные способности. Изучая конкретно-психологическую характеристику различных способностей, мы можем выделить *более общие качества,* которые отвечают требованиям не одной, а многих видов деятельности, и *специальные качества,* отвечающие более узкому кругу требований данной деятельности. В структуре способностей некоторых индивидов эти общие качества могут быть исключительно ярко выражены, что дает возможность говорить о наличии у людей *разносторонних способностей, об общих способностях* к широкому спектру различных деятельностей, специальностей и занятий. Эти общие способности или качества не должны противопоставляться специатьным способностям или качествам личности.

Способности и типология людей. Общие способности или общие качества личности — вполне конкретные психологические проявления, к исследованию которых уже приступили психологи. К числу таких общих качеств личности, которые в условиях конкретной деятельности могут выступать как способности, относятся индивидуально-психологические качества, характеризующие принадлежность к одному из трех типов людей.

Для *художественного типа* свойственна яркость образов, возникающих в результате непосредственного воздействия, живого впечатления, эмоций. Для *мыслительного типа* - преобладание абстракций, логических построений, теоретизирования. Принадлежность человека к художественному типу ни в коей мере не может свидетельствовать о том, что он фатально предназначен для деятельности художника. Очевидно иное - представителю этого типа легче, чем другому, освоить деятельность, которая требует

впечатлительности, эмоционального отношения к событиям, образности и живости фантазии. Не случайно, что подавляющее большинство художников (живописцев, скульпторов, музыкантов, актеров и т.д.) имеют более или менее выраженные черты этого типа. Качества мыслительного типа создают условия для наиболее благоприятного развития деятельности, связанной с оперированием абстрактным материалом, понятиями, математическими выражениями и др. Легко понять, какой обширный круг конкретных занятий (математика, философия, физика, языкознание и т.д.) может требовать именно этих качеств как предпосылок для успешного овладения деятельностью.

Необходимо подчеркнуть, что отнесение человека к художественному типу не означает слабость интеллектуальной деятельности, недостаток ума. Речь здесь идет об относительном преобладании образных компонентов психики над мыслительными.

Есть основания полагать, что различия в типологии способностей связаны с функциональной асимметрией больших полушарий, где правое полушарие «ответственно» за образное мышление, а левое - за символическое.

Итак, структура каждой конкретной способности как готовности личности к данной деятельности отличается значительной сложностью, включает в себя комплекс качеств, среди которых есть ведущие и вспомогательные, общие и специальные.

3. Талант, его происхождение и структура

Общественно-историческая природа таланта. *Высшую ступень развития способностей называют талантом. Талант — это сочетание способностей, дающее человеку возможность успешно, самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную трудовую деятельность.*

Так же как и способности, талант представляет собой лишь возможность приобретения высокого мастерства и значительных успехов в творчестве. В конечном счете творческие достижения зависят от общественно-исторических условий существования людей.

Нельзя ставить знак равенства между талантом как потенциальной возможностью создания значительных ценностей в науке, искусстве и социальной жизни и реализацией этих возможностей в продуктах материальной и духовной культуры общества. То, какие дарования получат наиболее благоприятные условия для полноценного развития, зависит от потребностей эпохи и особенностей конкретных задач, которые стоят перед государством. В период войн бурно развиваются полководческие таланты, в мирное время - инженерные, конструкторские и т.д.

Структура таланта. Талант - это сочетание способностей, их совокупность. *Отдельно взятая, изолированная способность не может быть аналогом таланта, даже если она достигла очень высокого уровня развития и ярко выражена*. Об этом, в частности, свидетельствуют обследования людей, обладавших феноменальной памятью. Между тем, именно в памяти, ее прочности и емкости многие готовы видеть эквивалент таланта. С середины 20-х до конца 50-х годов группа московских психологов проводила эксперименты с уже упомянутым испытуемым С.Ш. (см. гл. 6), обладавшим феноменальной памятью. Удивительные мнемические способности С.Ш. не вызывали ни у кого сомнений. Однако они не нашли в конечном счете никакого применения (кроме демонстрирования на эстраде). В созидательной деятельности человека память - это лишь один из факторов, от которого зависят успешность и продуктивность творчества. Не в меньшей степени они зависят от гибкости ума, наличия богатой фантазии, сильной воли, глубоких интересов и других психологических качеств. С.Ш. не развил у себя других спосбностей, кроме способности запоминать, и поэтому не достиг успехов в творчестве, которые соответствовали бы его удивительному дарованию.

Конечно, хорошо развитая память - важная способность, отвечающая требованиям многих видов деятельности. Число замечательных писателей, художников, композиторов, политических деятелей, обладавших редкой памятью, весьма велико: А.С. Пушкин, А.Н. Толстой, И.И. Левитан, Н.Н. Ге, СВ. Рахманинов, М.А. Балакирев, А.В. Суворов, Г. Доре, В. Моцарт и др. Но можно назвать во много раз большее число людей не менее известных и талантливых, которые не обладали сколько-нибудь выдающейся памятью. Самых обычных объемов и прочности памяти достаточно для того, чтобы творчески, успешно и оригинально (т.е. талантливо) выполнять какую-нибудь общественно полезную деятельность.

Итак, талант настолько сложное сочетание психических качеств личности, что он не может быть определен какой-либо одной-единственной способностью, пусть это даже будет такая ценная способность, как высокая продуктивность памяти. Скорее, наоборот, отсутствие или, точнее, слабое развитие какой-либо даже важной способности, как об этом свидетельствуют психологические исследования, может быть с успехом Компенсировано интенсивным развитием других способностей, входящих в сложный ансамбль качеств таланта.

Структура таланта определяется в конечном счете характером требований, которые предъявляет личности данная деятельность

(политическая, научная, художественная, производственная, спортивная, воейная и т.д.). Поэтому составляющие талант способности будут далеко не идентичны, если сравнивать, например, между собой талантливого композитора и талантливого авиаконструктора.

Как известно, психологический анализ выделяет в способностях более общие и более специальные качества. Психологический анализ таланта, в свою очередь, позволяет выделить общие структуры способностей. Они выступают как наиболее характерные группировки психических качеств, обеспечивающие возможность осуществления на самом высоком уровне многих видов деятельности. Этот анализ был осуществлен при изучении детей с ярко выраженной .одаренностью к различным видам умственной деятельности. (Понятие «одаренность» употребляется здесь как тождественное понятию «талант», но более удобное именно для характеристики детей. Деятельность ребенка, принимая во внимание его возраст, отличается весьма относительной успешностью, самостоятельностью, оригинальностью.) Среди таких детей был и ученик V класса Саша К., который в возрасте семи лет поступил в IV класс, где не только блестяще учился, но создал своего рода труд, содержащий систематическое описание птиц, живущих в СССР; в работе было 314 страниц и огромное количество рисунков (исследования *В.С. Лейтеса)*.

В результате изучения ряда одаренных детей удалось выявить некоторые существенно важные способности, которые в совокупности образуют структуру умственной одаренности. *Первая особенность личности,* которая может быть выделена таким образом, - это внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе. На уроке ученик не отвлекается, ничего не пропускает, постоянно готов к ответу. Он отдает себя целиком тому, что его заинтересовало. *Вторая особенность личности* высокоодаренного ребенка, неразрывно связанная с первой, заключается в том, что готовность к труду у него перерастает в склонность к труду, в трудолюбие, в неуемную потребность трудиться. *Третья группа особенностей* связана непосредственно с интеллектуальной деятельностью: это особенности мышления, быстрота мыслительных процессов, систематичность ума, повышенные возможности анализа и обобщения, высокая продуктивность умственной деятельности.

Указанные способности, которые в целом образуют структуру умственной одаренности, по свидетельству многочисленных психологических наблюдений над одаренными детьми, проявляются у подавляющего большинства таких ребят и отличаются лишь степенью выраженности каждой из этих способностей, взятой

в отдельности. *Если же говорить о специфических различиях в одаренности, то они обнаруживаются главным образом в направленности интересов.* Один ребенок после какого-либо периода исканий останавливается на математике, другой — на биологии, третий увлекается художественно-литературным творчеством, четвертый - историей и археологией и т.п. Дальнейшее развитие способностей каждого из этих детей происходит в конкретной деятельности, которая не может осуществляться без наличия данных способностей.

Поэтому структура *специальной одаренности* включает ансамбль приведенных выше качеств личности и дополняется рядом способностей, *отвечающих требованиям конкретной деятельности*. Так, установлено, что математическая одаренность характеризуется наличием специфических способностей, среди которых могут быть выделены следующие: формализованное восприятие математического материала, которое принимает характер быстрого схватывания условий данной задачи и выражения их формальной структуры (при этом конкретное содержание задачи как бы выпадает и остаются голые математические соотношения, своего рода очищенный от всех конкретных значений «скелет»); способности к выявлению сути задачи; к обобщению математических объектов, отношений и действий - нахождение за различными частными деталями общих принципов; способность к свертыванию систематических рассуждений и действий, когда вся многозначная структура рассуждения при решении задачи заменяется конкретным указанием на последовательность математических действий (исследования *В.А. Крутецкого)*.

Талант и мастерство. Талант в совокупности его общих и специальных качеств — это, как было сказано, не более чем возможность творческих успехов, это лишь *предпосылка мастерства,* но далеко еще не само мастерство. Для того, чтобы стать мастером (т.е. добиться совершенства в осуществлении конкретной деятельности - профессии педагога, врача, монтажника, летчика, писателя, гимнаста, шахматиста и т.п.), надо много трудиться. Талант не освобождает от труда, а предполагает большой, творческий, напряженный труд. Люди, чья талантливость в глазах всего человечества была бесспорной, всегда - без исключения - *титаны труда*. Только благодаря труду они могли достигнуть высочайшего уровня мастерства, всемирной известности.

В процессе труда накапливается жизненный опыт, необходимый комплекс умений и навыков, без которого никакое творчество невозможно.

В процессе творческой деятельности *важную роль играют моменты особого подъема сил, психическое состояние вдохновения*.

Оно издавна считается неотделимой принадлежностью таланта. Нет никаких оснований противопоставлять вдохновение в творческой деятельности труду, составляющему его основу. Вдохновение - это не наитие, не откровение, а момент в творчестве, возможный только в том случае, если он подготовлен трудом. Вдохновение предполагает колоссальную сосредоточенность внимания, мобилизацию памяти, воображения и мышления на решении какой-то капитальной проблемы в научном, художественном или техническом творчестве.

Если талант - это возможность, то мастерство - это возможность, ставшая действительностью. *Подлинное мастерство ~ это проявление талантливости человека в деятельности.* Мастерство раскрывается не только в сумме соответствующих готовых умений и навыков, но и в *психической готовности к квалифицированному осуществлению любых трудовых операций, которы окажутся необходимыми для творческого решения возникшей задач* Справедливо говорят: «Мастерство - это когда что и как приходят одновременно», тем самым подчеркивая, что мастерство устраняет разрыв между осознанием существа творческой задачи и нахождением способов ее решения.

4. Природные предпосылки способностей и таланта

Ошибочность фаталистического взгляда на способности. Правильное понимание сущности способностей человека предполагает выяснение вопроса об их отношении к *мозгу* - субстрату всех психических процессов, состояний, качеств и особенностей.

Как и все индивидуально-психические особенности личности, способности *не приобретаются человеком в готовом виде,* как нечто данное ему от природы, врожденное, *а формируется* в жизни и деятельности. На свет человек появляется без психических свойств, а лишь с общей возможностью их приобретения. Только в результате взаимодействия с действительностью и активной деятельности человеческий мозг начинает отражать окружающий мир, обнаруживая свои индивидуально-психологические качества и особенности (в том числе и способности). В таком смысле и следует понимать принятое в психологии положение, что *способности не являются врожденными.*

Защита этой точки зрения - необходимое условие борьбы за научное понимание личности человека и его способностей. Еще Платон утверждал, что способности являются врожденными и что все знания, которыми пользуется человек - это его воспоминания о пребывании в-идеальном мире «абсолютных знаний». Учение о врожденности способностей проникает в богословскую догмати-

ку. В XVII в. в трудах французского философа *Декарта* подобный подход фигурирует в качестве учения о «врожденных идеях».

Следует иметь в виду, что ошибочное мнение, согласно которому способности даны человеку от рождения готовыми, распространено и у нас среди некоторой части родителей и даже педагогов. Это мнение является не столько порождением психологических и педагогических теорий, сколько результатом психологической и педагогической малограмотности. Иногда оно превращается в своего рода ширму педагогической пассивности и беспомощности некоторых воспитателей. По существу, эта удобная «психологическая гипотеза» (способности - готовый дар природы) освобождает от необходимости задумываться над причинами неуспеваемости того или иного ученика и принимать действенные меры к их устранению.

Таким образом, отвергая концепцию врожденности способностей, психология выступает прежде всего против фатализма - представления о роковой предопределенности способностей человека природным фактором.

Задатки как природные предпосылки способностей. Отрицание врожденности способностей *не имеет абсолютного характера*. Не признавая врожденности способностей, психология не отрицает врожденность дифференциальных особенностей, заключенных в строении мозга, которые могут оказаться условиями успешного выполнения какой-либо деятельности (чаще группы, целого куста профессий, специальностей, видов трудовой активности и т.д.). *Эти морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей, называются задатками*

Рассмотрим соотношение между способностями и задатками на конкретном примере. Так, к числу врожденных задатков относится необычайно тонкое обоняние - особо высокая чувствительность обонятельного анализатора. Является ли это какой-либо способностью? Нет, ведь всякая способность - это способность *к чему-то, к какой-либо конкретной человеческой деятельности или ряду деятельностей*. В противном случае само слово «способность» становится бессмысленным. Поэтому подобная особенность нервно-психической организации человека остается безликим задатком. Строением мозга не предусмотрено, какие специальности и профессии, связанные с изощренными обонятельными ощущениями, исторически сложатся в человеческом обществе. Не предусмотрено и то, какую область деятельности изберет для себя человек и получит ли он в условиях этой деятельности возможности для развития указанных задатков. Но если в обществе возникла потребность в таких профессиях, где

нужны именно особо тонкие обонятельные ощущения, и если данный конкретный человек имеет соответствующие природные задатки, то ему легче, чем кому-либо другому, развить у себя соответствующие способности. Например, есть редкая и ценная профессия - парфюмеры, которые могут быть названы «композиторами ароматов». В стране их немного - около тридцати человек. Основная их задача - создавать оригинальные ароматы, подготовляя серийный выпуск новых сортов духов. Разумеется, профессиональные способности этих людей представляют собой результат развития задатков, которые заключаются в особенностях строения и функционирования обонятельного анализатора. Но сказать про одного из представителей этой профессии: «Он прирожденный парфюмер» - можно, только выражаясь, что называется, фигурально, так как мозг его не содержит предопределения жизненного пути, профессии, способностей.

Задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности, в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью.

В области изучения природы и сущности задатков наука делает первые шаги. Негативный материал, относящийся к указанной проблеме, пока преобладает над позитивным - существует гораздо больше научных данных о дефектах задатков, чем о структуре их продуктивных проявлений. Так, целый ряд тяжелых врожденных или приобретенных в раннем возрасте аномалий мозга (олигофрения) выступает как почти необратимый дефект задатков, становящийся тормозом развития способностей.

В настоящее время можно говорить о большей или меньшей продуктивности гипотез, касающихся сущности природных предпосылок развития способностей. Не подтвердилась высказанная *Ф. Галлем* гипотеза о существовании связи между отдельными анатомическими особенностями мозга и способностями. Хотя предположение Ф. Галля о строгой локализации в больших полушариях мозга качеств ума, талантов и способностей давно отвергнута наукой и стала достоянием истории, в обыденном сознании до сих пор сохранились представления, что якобы существует закономерная связь между величиной мозга и способностями человека. Индивида с высоким лбом в условиях межличностного восприятия заведомо наделяют умом, ожидают от него разумных суждений и решений и оказываются глубоко разочарованными, если ожидания не оправдываются. Напротив, индивид с низким лбом встречает неблагоприятный прогноз по отношению к умственным способностям, хотя, как правило, эти предсказания не подтверждаются наблюдением за проявлениями его интеллекта.

Представление о том, что такие сложные психологические особенности, как способности, могут локально размещаться в определенных участках мозга, отражало ранний этап физиологических и психологических знаний и было начисто отвергнуто в дальнейшем. Современная физиология свидетельствует, что в коре мозга локализуются многочисленные психические функции. Предполагают, например, что центр речевых движений располагается в задней части третьей лобной извилины левого полушария, центр понимания речи находится в другом месте - задней трети верхней височной извилины того же левого полушария. И если принять во внимание, что человеческая речь — результат сложного взаимодействия ряда отделов мозга, то нет оснований предполагать, что способности человека, связанные с речевой деятельностью, могут быть строго локализованы в одном каком-нибудь участке мозга.

Оказалась несостоятельной гипотеза о зависимости задатков от размеров мозга, его массы. Мозг взрослого человека весит в среднем около 1400 г. Мозг И.С. Тургенева имел вес 2012 г, мозг Д. Байрона несколько меньше - 1800 г, аналогичные результаты дало взвешивание мозга ряда выдающихся людей. Однако мозг знаменитого химика Ю. Либиха имел вес 1362 г, писателя А. Франса - всего 1017 г. Вскоре выяснилось, что самый большой и тяжелый мозг оказался у человека, не только ничем не выдающегося, но просто умственно неполноценного. Не подтвердились предположения и о том, что задатки человека определяются числом извилин мозга.

В настоящее время наиболее продуктивными являются гипотезы, которые *связывают задатки с микроструктурой мозга и органов чувств*. Можно предположить, что углубленное изучение строения мозговой клетки позволит обнаружить морфологические и функциональные особенности, отличающие нервную ткань одаренного человека. Значительной достоверностью обладают также гипотезы, *связывающие задатки с некоторыми дифференциальными особенностями нервных процессов* (различиями по их силе, уравновешенности и подвижности) и тем самым с типами высшей нервной деятельности.

Б.М. Теплое попытался выяснить, как влияют черты типа высшей нервной деятельности на качественные особенности структуры способностей. Ученый показал, что слабость нервных процессов - это не только отрицательное, как обычно предполагалось, но равно и положительное качество нервной системы, так как слабость нервных процессов есть следствие ее высокой реактивности. «Слабая нервная система, - писал Б.М. Теплов, - если допустимо прибегнуть к аналогии, может быть уподоблена

очень чувствительной фотопластинке. Такая пластинка требует особенной бдительности в обращении с ней: она больше всякой другой боится "засвета" или "передержки" (сверхсильный раздражитель! длительное действие условного раздражителя!). Это, конечно отрицательное свойство. Но ведь оно является следствием высокоположительного свойства - большой чувствительности»[1].

Особая чувствительность нервной системы (т.е. ее слабость) может выступать как некий задаток, на основе которого будут развиваться способности, связанные с такими видами трудовой деятельности, где требуется высокая реактивность, впечатлительность, своего рода тонкость душевной организации.

Здесь отчетливо заметна специфика личности человека. Если животное, имеющее слабый тип нервной системы, в условиях борьбы за существование, характерной для среды, управляемой законами биологии, обнаруживает свою неприспособленность и инвалидность, то человек, принадлежащий к слабому типу, в общественно-исторических условиях существования при обычных жизненных обстоятельствах не остается «инвалидом». Более того, развивающиеся на этой физиологической базе способности могут создать для него особо благоприятные возможности существования и развития.

Указанные особенности относятся к чертам и проявлениям общего типа высшей нервной деятельности. Однако еще большей вероятностью обладают гипотезы, которые связывают природные предпосылки способностей с так называемыми *парциальными (частными) особенностями нервной системы,* т.е. своеобразием типологических свойств, проявляющихся у одних в зрительной, у других в слуховой, у третьих в двигательной сфере. Легко понять, что типологические различия по силе, уравновешенности и подвижности нервных процессов, проявляющиеся, например, в двигательной сфере, могут в различной степени отвечать требованиям того или иного вида спорта и выступать как предпосылки к развитию соответствующих спортивных способностей.

Способности и наследственность. Тот факт, что природные предпосылки способностей - задатки заключены в особенностях строения и функционирования нервной системы, делает достоверным предположение, что они, как и все другие морфологические и физиологические качества, подчинены общим генетическим законам. Вместе с тем *гипотеза возможной наследуемости задатков не должна быть отождествлена с идеей наследственности способностей*.

Теплое Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С. 419.

Указанная проблема имеет большую историю. Еще в 1875 г. была опубликована книга английского антрополога и психолога *Ф. Гальтона* «Наследственность таланта. Ее законы и последствия», где автор, изучивший родственные связи многих сотен выдающихся людей, сделал вывод, что таланты передаются по наследству либо по отцовской, либо по материнской линии. Однако выводы Гальтона не имели научной достоверности. Никаких убедительных доказательств наследуемости талантов судей, политических деятелей, полководцев он не мог привести. Единственный вывод, который мог быть сделан по материалам Гальтона, заключался в том, что семьи состоятельных, знатных и образованных людей составляют благоприятную среду, где могут развиться качества, необходимые для занятий интеллектуальным трудом. Никаких выводов о наследственной предрасположенности к тем или иным профессиям на основании данных Гальтона ни один добросовестный исследователь не решился сделать.

Обсуждая материалы Гальтона, надо сделать одну оговорку. Рядом с сомнительными доказательствами талантливости семейств судей, писателей, полководцев и т.п. он приводит сведения, которые не могут не производить впечатления определенной убедительности. В семействе Бахов, например, музыкальный талант впервые обнаружился в 1550 г. и с особенной силой проявился через пять поколений у великого композитора И.-С. Баха, а иссяк после некой Регины Сусанны, жившей еще в 1800 г. В семье Бахов было около шестидесяти музыкантов, из них двадцать выдающихся. Гальтон приводит и другие факты: в семье скрипачей Бенда насчитывалось девять видных музыкантов, в семье Моцарта - пять, в семье Гайдна - два.

Все это позволяет сделать некоторые общие выводы. В подавляющем большинстве случаев изучение родословных выдающихся людей (если речь идет о действительно выдающихся людях) свидетельствует не о биологической наследственности, а о наследственности условий жизни, т.е. *тех социальных условиях, которые благоприятствуют развитию способностей*. Очевидно, если в семье все живут музыкой, если весь строй жизни наталкивает ребенка на необходимость ею заниматься, если высшим достоинством каждого признается музыкальность, то не приходится удивляться, что в этом семействе возникают музыкальные дарования. Впрочем, пример Бахов дает некоторые основания предположить и возможность определенной наследственности музыкальных задатков. Очевидно, какие-то особенности строения и функционирования слухового анализатора передавались по наследству у членов этого семейства из рода в род. Между прочим, Гальтон

указывал, что музыкальные задатки передавались у Бахов исключительно по мужской линии.

Можно говорить о потомственных профессиях, занятиях, которые помогают выявлению соответствующих способностей. Известны династии театральные (к примеру, Садовские), цирковые (Дуровы), ученых (Якушкины, Фортунатовы) и т.д. Известны династии моряков, сталеваров, резчиков по дереву и многих других замечательных умельцев. Естественно, что сын выбирает профессию отца и деда и преуспевает на этом поприще. Но вместе с тем можно назвать бесчисленное множество выдающихся людей, чьи дети и внуки не перенимают специальных способностей своих родителей и не избирают их жизненный путь.

Серьезная статистика не дает никаких доказательств наследственности способностей и талантов. *Идея наследственности способностей противоречит и научной теории*. Можно признать научно установленным, что с момента появления человека современного типа, т.е. кроманьонца, жившего около ста тысяч лет назад, развитие человека проходит не путем отбора и наследственной передачи изменений его природной организации, оно *управляется общественно-историческими законами*.

5. Формирование способностей

Зависимость развития способностей от обучения. Рассмотренное соотношение задатков и способностей показывает, что, хотя развитие способностей зависит от природных предпосылок, которые далеко не одинаковы у разных людей, однако *способности* не столько дар природы, сколько *продукт человеческой истории*. Если у животных передача достижений предшествующих поколений последующим осуществляется главным образом путем наследственных морфологических изменений организма, то у человека это происходит общественно-историческим путем, т.е. с помощью орудий труда, языка, произведений искусства и т.п. Каждому человеку предстоит принять эстафету: он должен применять орудия, пользоваться языком, наслаждаться произведениями художественного творчества и т.д. Овладевая миром исторических достижений, люди формируют свои способности. *Проявление способностей находится в прямой зависимости от конкретных приемов (методики) формирования соответствующих знаний и умений,* которые исторически вырабатываются людьми в ходе удовлетворения потребностей общества.

Если рассмотреть этот вопрос с точки зрения истории человеческого общества, то легко убедиться в правильности приведен-

ного выше положения. В настоящее время, например, ни у кого не вызывает сомнения утверждение, что каждого семилетнего нормального ребенка можно научить читать и писать. Однако лет двести назад существовало довольно распространенное мнение, что грамоте может обучиться далеко не всякий, а лишь человек, наделенный особыми способностями. Остальные (примерно две трети от общего числа детей) заранее признавались неспособными проникнуть в тайны письма и чтения. Этот взгляд на какие-то особые врожденные способности был обусловлен реальными трудностями обучения. Весьма несовершенный метод, связанный с необходимостью заучивать все буквы с их славянскими названиями («аз», «буки», «веди», «глаголь», «добро»), необычайно затруднял переход к слоговому чтению. В первой половине XIX в.. был осуществлен переход к более совершенным методам преподавания, появились и новые учебные пособия, построенные по слоговому методу, где был использован упрощенный гражданский шрифт вместо церковно-славянского, а названия букв славянского алфавита были заменены сокращенными названиями («а», «бэ», «вэ»). Так была решена проблема «врожденных грамматических способностей». Практика показала, что научиться читать и писать могут решительно все дети.

Какие же можно сделать выводы в связи со сказанным? Есть основания считать, что едва ли не решающим фактором, от которого зависит, обнаружит ли человек способности к данной деятельности или нет, является *методика обучения*. Как правило, о врожденности способностей речь заходит всякий раз тогда, когда методика обучения обнаруживает свою несостоятельность и беспомощность. Разумеется, методика будет совершенствоваться, и потому круг «врожденных» способностей неизбежно будет все больше и больше сужаться. И можно предположить, что в конце концов такие особые «высшие» способности, как поэтические, музыкальные, артистические, конструкторские, педагогические, организаторские и прочие, ожидает судьба «грамматических» и «арифметических» способностей. В этом направлении ведутся эксперименты многих психологов.

Способности и интересы. Существенно важный фактор развития способностей человека - устойчивые специальные интересы. *Специальные интересы - это интересы к содержанию определенной области человеческой деятельности, которые перерастают в склонность профессионально заниматься этим родом деятельности.* Познавательный интерес здесь стимулирует, действенное овладение приемами и способами деятельности.

Подмечено, что возникновение интереса к той или иной трудовой или учебной деятельности тесно связано с пробуждением

способности к ней и служит отправной точкой для их развития. «Наши желания, - по словам Гете, - предчувствия скрытых в нас способностей, предвестники того, что мы в состоянии будем совершить». Упрочившиеся интересы ребенка - это «лакмусовая бумажка» его способностей, сигнал, который должен заставить окружающих задуматься - не дают ли себя знать зарождающиеся способности.

У подростка эти интересы приобретают характер увлечений кратковременных, хотя и страстных. Свойственные подростковому и юношескому возрасту разнообразные и нередко вскоре угасающие интересы играют важную роль в выявлении способностей развивающейся личности. Педагогически важным является такое отношение воспитателей к сфере интересов подростков или юношей, которое предполагает углубление и расширение их познавательных потребностей. Вместе с тем педагог не должен негодовать по поводу того, что увлечения подростка имеют зачастую мимолетный характер.

Конечно, оптимально такое положение вещей, при котором школьник очень рано обнаруживает (при посредстве и помощи взрослых) устойчивые специальные интересы и развивает соответствующие способности, позволяющие ему безошибочно определить свое призвание. Это бывает, как известно, далеко не со всяким. Но даже если выпускник уйдет из школы без стойко выраженного интереса к какой-то профессии (речь здесь идет об интересе, а не о необходимых для вступления в жизнь знаниях и психологической готовности к труду), это будет лучше, чем если учащийся неверно и скоропалительно определит свой интерес, опираясь на чисто внешние признаки «заманчивых» профессий.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

АВТОРИТАРНОСТЬ - характеристика личности, отражающая ее тенденцию подчинять в максимальной степени партнеров по взаимодействию и общению.

АВТОРИТЕТ - признание за индивидом права на принятие ответственных решений в условиях совместной деятельности.

АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА - чрезмерная выраженность отдельных черт характера, представляющая крайние варианты нормы, граничащие с патологией личности.

АЛЬТРУИЗМ - ориентация личности на интересы других людей.

АППЕРЦЕПЦИЯ - зависимость восприятия от прошлого опыта и индивидуальных особенностей человека, содержания его психической деятельности.

АТТРАКЦИЯ - привлекательность одного человека для другого (других).

АФФЕКТ - относительно кратковременное, но исключительно сильное переживание (эмоциональное состояние), вызываемое резким изменением важных для субъекта жизненных обстоятельств, сопровождаемое двигательными проявлениями и изменениями в функционировании внутренних органов.

ВНУШАЕМОСТЬ - способность человека стать на позицию другого субъекта, преодолевая свой эгоцентризм.

ИНДИВИД - 1) человек как единичное природное существо, представитель человеческого рода, носитель индивидуально своеобразных черт; 2) отдельный представитель человеческой общности, использующий орудия, знаки и через них овладевающий собственным поведением и деятельностью.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ - уподобление, отождествляемость субъекта с кем-либо или чем-либо.

ИММАНЕНТНОЕ - внутренне присущее качество объекта, обусловленное его природой.

ИНТЕГРАЛЬНОЕ - объединяющее в одно целое.

КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ - стойкая уверенность человека в своей социальной дефектности.

КОНТРОВЕРЗА - противопоставление, противодействие; высказывание или мнение, противоречащее чему-то.

КУМУЛЯЦИЯ - суммирование многократных действий.

ОНТОГЕНЕЗ - индивидуальное развитие живого существа.

ПАРЦИАЛЬНОЕ — частичное, отдельное.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ - идеальная представленность индивида в жизнедеятельности других людей, имеющая характер преобразования их интеллектуальной и эмоциональной сферы, поведения и деятельности.

ПОГРАНИЧНОЕ СОСТОЯНИЕ - слабые формы психических расстройств, возникающее на границе между психическим здоровьем и выраженной патологией.

ПУБЕРТАТНЫЙ ПЕРИОД - возрастной этап, соответствующий периоду полового созревания.

РЕСПОНДЕНТ - лицо, отвечающее на вопросы социологических анкет, опросников и т.п.

РЕФЕРЕНТНОСТЬ - свойство индивида, позволяющее ему выступать эталоном, с которым другие люди соотносят свое поведение, в том случае, если он для них значим; избирательность при определении субъектом своих ори-

ентаций (мнений, позиций, оценок), определяемая значимостью для него ориентации другого человека или группы лиц (референтная группа).

РЕФЛЕКСИЯ - самопознание человеком психических актов и состояний.

РОЛЬ - соответствующий принятым нормам способ поведения человека, зависящий от его положения в обществе.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ - процесс и результат усвоения и воспроизводства социального опыта, осуществляемый в деятельности и общении, протекающий как стихийно, так и в условиях воспитания.

УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ - выбор человеком цели с учетом переживания успеха или неуспеха предшествующих действий; желаемый уровень самооценки личности.

ФИЛОГЕНЕЗ - процесс исторического развития животных организмов, эволюция рода, вида животных.

ФРУСТРАЦИЯ - психическое состояние, вызванное объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями на пути к решению значимых для человека задач.

ЭМПАТИЯ - постижение индивидом эмоциональных состояний других людей, проникновение в их переживания.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Асмолов А.Т. Личность как предмет психологичекого исследования. — М., 1984.
Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1988.
Блонский П.П. Избранные психологические произведения. — М., 1964.
Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982. - Т. 1, 2.
Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения. - М, 1986.
Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. — М., 1994.
Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. — М—Л., 1932.
Леонтьев АЛ. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М., 1983.
Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: В 2 ч. - М., 1963; 1970.
Павлов И.П. Поли. собр. соч. 2-е изд. - М.-Л., 1951. - Т. 3. Кн. 1, 2.
Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. - М., 1984.
Петровский А.В., Ярошевский М.I. История психологии. — М., 1994.
Петровский В А. Психология неадаптивной активности. - М, 1992.
Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.-Л., 1932.
Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1987.
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М., 1989.
Сеченов И.М. Избр. философские и психологические произведения. - М., 1947.
Теплое Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961.
Фрейд 3. Лекции по введению в психоанализ. - М., 1989.
Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. 2-е изд. — М., 1974.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть I. ПРЕДМЕТ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Часть И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И СОСТОЯНИЯ

Часть III. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИИ

Часть IV. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Учебник

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

Под общей редакцией проф. А. В. Петровского

Редактор *Соловьева М. Д.*
Корректор *Дубовицкая Г В.*
Художник *Буди нас Б. Л.*

Оригинал -макет изготовлен
в Издательском центре «Академия»

Подписано и почать с готовых диапозитивов 15.12.96.
Формат 60x90/16. Бумага офсетная № 1.
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 31,0. Доп. тираж 10 000 :жх

Заказ 1666

Линен:п1яЛР№071190от 11 июля 1995 гола
Издательским центр «АКАДЕМИЯ»
129336 Москва, ул. Норильская, 36
Тел. 474-94-54,475-28-1.0

Отпечатано в типографии издательства «Дом печати»
432601 г. Ульяновск, ул. Гончарова, 14.